

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado
Linha de Pesquisa Linguagem, discurso e práticas educativas

CLARICE NUNES FERREIRA COSTA

**PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM
FORMAÇÃO:
A ANGÚSTIA DE ENSINAR UMA LÍNGUA QUE (NÃO) SE SABE**

Itatiba
2012

CLARICE NUNES FERREIRA COSTA – R.A. 002201100533

**PROFESSORES DE LINGUA ESTRANGEIRA EM
FORMAÇÃO:
A ANGÚSTIA DE ENSINAR UMA LÍNGUA QUE (NÃO) SE SABE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação *Stricto Sensu* em Educação – Linha de pesquisa: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas, da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia

Itatiba
2012

371.13
C871p Costa, Clarice Nunes Ferreira.
Professores de língua estrangeira em formação: a angústia
de ensinar uma língua que (não) se sabe. / Clarice Nunes
Ferreira Costa. -- Itatiba, 2012.
127 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Márcia Aparecida Amador Mascia.

1. Língua inglesa. 2. Formação de professores. 3. Análise do
discurso de linha francesa. 4. Psicanálise. 5. Angústia. I. Mascia,
Márcia Aparecida Amador. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO


Clarice Nunes Ferreira Costa defendeu a dissertação "PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM FORMAÇÃO: A ANGÚSTIA DE SE ENSINAR UMA LÍNGUA QUE (NÃO) SE SABE" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 18 de dezembro de 2012 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Juliana Santana Cavallari
Examinadora



Profa. Dra. Alexandrina Monteiro
Examinadora

À minha Gabi, minha querida.
Ao meu marido Alex, meu amigo.
Aos meus pais Antônio e Maria, meus heróis.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me dar forças para mais esta conquista.

Aos meus pais, Antônio e Maria, pelo amor incondicional.

Aos meus irmãos, Claudemir e Cleonice, por estarem sempre presentes.

Ao meu marido, Alex, pelo carinho, pela confiança, pelo apoio, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência.

Aos queridos Thiago e Marília, incentivadores primeiros.

À minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, por acreditar no projeto, pela amizade, pela paciência, pelo carinho e por sua total dedicação. Minha profunda admiração e respeito.

Aos amigos do curso, que me acolheram, compartilharam opiniões e me ouviram. Pelos ótimos momentos de convivência e de descontração.

Aos professores do curso de Mestrado, pelo conhecimento adquirido, em especial, Profa. Dra. Alexandrina Monteiro e Profa. Dra. Jackeline Mendes Rodrigues, pessoas que admiro.

À professora Alexandrina Monteiro que, como membro da banca examinadora, fez uma leitura minuciosa do texto de qualificação, pelas palavras de crítica e reflexão.

À professora Juliana Santana Cavallari, pela leitura atenta e pelas observações pertinentes que proporcionaram um enriquecimento para o texto final.

Aos alunos do curso de Letras, sujeitos da pesquisa, pela colaboração e pelo respeito.

À CAPES pelo apoio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa.

À Universidade São Francisco pela oportunidade.

A todos que direta ou indiretamente participaram deste trabalho. Obrigado.

Por fim, agradeço, como prometido, à minha filha, Gabriela, que entre Foucault e Barbie, esperou muitas tardes, pacientemente, as leituras e a escrita deste trabalho.

Debaixo do céu há momento para tudo e tempo certo para cada coisa:

Tempo para nascer e tempo de morrer. Tempo para plantar e tempo para arrancar a planta;

Tempo para matar e tempo para curar. Tempo para destruir e tempo para construir;

Tempo para chorar e tempo para rir. Tempo para gemer e tempo para bailar;

Tempo para atirar pedras e tempo para recolher pedras. Tempo para abraçar e tempo para separar;

Tempo para procurar e tempo para perder. Tempo para guardar e tempo para jogar fora;

Tempo para rasgar e tempo para costurar. Tempo para calar e tempo para falar;

Tempo para amar e tempo para odiar. Tempo para guerra e tempo para paz.

COSTA, Clarice Nunes Ferreira. **Professores de língua estrangeira em formação: a angústia de ensinar uma língua que (não) se sabe.** 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação da Universidade São Francisco – Campus Itatiba/SP).

RESUMO

A pesquisa realizada nessa dissertação foi motivada pela angústia vivenciada pela pesquisadora ao longo de sua carreira. Como professora de Língua Inglesa em escolas públicas, particulares e ensino de idiomas, em contato com outros profissionais da disciplina, foi possível notar certa falta de conhecimento da matéria que ensinavam. Ao ingressar como docente no ensino superior no curso de Letras com habilitação português/inglês, essa angústia foi acentuada, pois os alunos do curso, em seu primeiro semestre, já podem exercer a função de professores de Língua Inglesa. Nesse sentido, a repetição do que eles conhecem como sala de aula tem gerado dois círculos “viciosos”, um que leva seus alunos a serem executores de exercícios mecânicos e o segundo, o de serem professores com a angústia de ensinar uma língua que não se sabe. Este trabalho tem por objetivo contribuir para (re)pensar a formação de professores de Língua Estrangeira especificamente, Língua Inglesa. Primeiramente, nos preocupamos em apontar os discursos contemporâneos que atravessam os sujeitos da pesquisa, explicitando a Modernidade, a Pós-modernidade e a Globalização numa perspectiva Baumaniana e as discussões sócio-culturais apresentadas por Hall. Do ponto de vista teórico-metodológico, tomamos como base os pressupostos da Análise do Discurso de Linha Francesa apresentada por Pêcheux, fortemente defendida por Orlandi, e algumas contribuições de Foucault. Assumimos a psicanálise lacaniana para os conceitos de “angústia” e sujeito-suposto-saber e problematizamos a língua inglesa, como língua franca, a partir dos estudos de Pennycook e Rajagopalan. Em seguida, nos debruçamos sobre a instituição, o curso de Letras e os sujeitos de pesquisa. O trabalho tem como proposta levantar os efeitos de sentido acerca dos conflitos e das tensões que emergem nos discursos de professores-alunos ou alunos-professores de LI. Para tanto, analisamos o discurso apontando para a angústia de sua posição de sujeito, que ensina uma língua que não sabe. Hipotetiza-se que essa angústia diante do não saber o que deveria ensinar pode levar a duas situações: primeira, podendo inibir e/ou imobilizar o aluno-professor ou professor-aluno incidindo negativamente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor e o aluno não supõem um saber no sujeito-professor. Por outro lado, a angústia pode levar o sujeito a se deslocar, a tentar criar estratégias de identificação, de mobilizar o seu desejo. Nossos sujeitos de pesquisa consistem em três alunas do curso Letras e que trabalham como professoras de inglês, na rede pública do estado de São Paulo. O *corpus* foi levantado através de entrevistas tendo como foco como os sujeitos se veem, veem o aluno e o conteúdo que ensinam frente ao contexto profissional e de formação em que se encontram. O estudo traz como principais resultados a constante frustração (tomada como angústia de senso comum) e uma constante angústia (no sentido lacaniano) em ensinar uma língua que não sabe, além de ser notável a procura de identidades. Vimos que eles anseiam por algo mais, além do modo de ser e fazer do professor, diferente daquele de suas experiências. Podemos dizer que não só a contradição é recorrente como também que eles esboçam palavras como angústia, insegurança, medo e outros sinônimos. Esperamos fomentar novos olhares e novas problematizações para a formação do professor que ensina a LI como LE no contexto brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa; Formação de professores; Análise do Discurso de Linha Francesa; Psicanálise; Angústia.

ABSTRACT

The research carried out in this thesis was motivated by the anxiety experienced by the researcher throughout her career. As an English teacher in public, private and English education institutes, in contact with other professionals, it was possible to observe a certain lack of knowledge on the subject they have taught. On entering as a teacher in a higher education institution in a Language Course with major in Portuguese/English, this anxiety was intensified, since the students, in their first semester, could teach English. The repetition of what they know as classroom has generated two "vicious" circles, one which leads students to be executors of mechanical exercises and the second one of being teachers with the anxiety of teaching a language they do not know. This work aims to contribute to (re) thinking the Foreign Language teacher training specifically, English Language. First, we focused on pointing out the contemporary discourses which cross the research subjects, explaining the Modernity, Post-modernity and Globalization from a Baumanian perspective and the socio-cultural discussions presented by Hall. From the theoretical-methodological standpoint, we took as a base the French Theory of Discourse Analysis assumptions presented by Pêcheux, strongly advocated by Orlandi, and some Foucault contributions. We assume the Lacanian psychoanalysis concepts of "anxiety" and subject-supposed-to-know and problematized the English Language, as a lingua franca, from the studies of Pennycook and Rajagopalan. Then, we looked into the institution, the Languages course and the research subjects. The work has proposed to raise the effects of meaning about the conflicts and tensions that emerged from the discourses of EL teachers-students. Therefore, we analyzed the discourse pointing out the anxiety of his position as a subject, who teaches a language he does not know. It is hypothesized that this anxiety against the lack of knowledge of what he should teach can lead to two situations: first, it can inhibit and/or immobilize the student-teacher or teacher-student focusing negatively on the teaching-learning process, given that the teacher and the student do not assume the knowledge in the subject-teacher. On the other hand, the anxiety can lead the subject to move, to try to create identification strategies, to mobilize his desire. Our research subjects, as we said, consist of Languages course students who work, at the same time, as English teachers in the public schools of the state of São Paulo. The corpus was raised through interviews focusing on how the subjects see themselves, see the student and the content they teach from the professional context and of training on which they are. The study brings along as the main results the constant frustration (taken as common sense anxiety) and a constant anxiety (in the Lacanian sense) in teaching a language one does not know, besides being remarkable the search of identity. We perceived they yearn for something else, beyond the way of being and behaving as a teacher, different from their experiences. We can say that not only is the contradiction recurrent but also that they outline words like anxiety, insecurity, fear and other synonyms. We hope to encourage new perspectives and new problematizations for the training of the teacher who teaches English language as a foreign language within the Brazilian context.

KEY-WORDS: English Language; Teacher's training; The French Theory of Discourse Analysis; Psychoanalysis; Anxiety.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ADF	Análise do Discurso de Linha Francesa
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
RD	Recorte Discursivo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – ERA UMA VEZ... O SUJEITO, A PSICANÁLISE E A ANGÚSTIA	
1.1 A trama discursiva	19
1.1.2 Sujeito	23
1.2 O atravessamento pela psicanálise	23
1.2.1 Sujeito-suposto-saber	27
1.2.2 Angústia	29
CAPÍTULO 2 – OS “NOSSOS TEMPOS”	
2.1 Modernidade x Pós-modernidade ou simplesmente “nossos tempos”	33
2.2 Globalização	36
2.3 Identidade Social	38
CAPÍTULO 3 – INGLÊS COMO LÍNGUA MUNDIAL	
3.1 O mundo em inglês	43
3.2 A língua inglesa como língua estrangeira – do conceito ao ensino	44
3.3 Questões de política linguística	48
CAPÍTULO 4 – A HISTÓRIA POR TRÁS DA ESTÓRIA	
4.1 A pesquisa(dor)a	52
4.2 A instituição e os sujeitos de pesquisa	54
4.3 A organização do curso	56
4.4 A sala de aula pesquisada e o perfil dos sujeitos de pesquisa	58
4.4.1 Os sujeitos de pesquisa	60
4.4.1.2 Anastácia	60
4.4.1.3 Ariel	61
4.4.1.4 Jasmine	62
4.5 Metodologia	63
4.5.1 Dispositivos e procedimentos de análise	64
CAPÍTULO 5 – O CORPO ATRAVESSADO POR ANGÚSTIAS	68
5.1 Eu e a LI enquanto língua de domínio	69
5.1.2 Eu e a LI enquanto aluna-professora	72
5.1.3 Eu e a LI enquanto professora-aluna	75
5.2 Eu e a busca	85
5.3 Eu e o o/Outro	88
5.4 Eu e as angústias	92
5.5 Eu e o meu saber	98
5.6 Dos contos de fadas para sala de aula: as princesas escondidas que emergem das professoras-alunas	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS - THE END	104
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	112

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho surgiu a partir da experiência da pesquisadora como professora. Esta experiência foi constituída pela minha atuação como docente desde o ensino infantil até o ensino superior. Em vinte anos de carreira, foi possível observar a distância existente entre o professor de Língua Estrangeira (LE) e o aluno, visto que, de modo geral, os alunos parecem demonstrar desinteresse pela disciplina e os professores, com os quais tive contato ao longo de minha jornada, também.

É notável a necessidade de investigações que ampliem o conceito de sala de aula, isto é, as questões que envolvem professores e alunos não constituem apenas em aula, essas estão para além desse lugar, que normalmente, é visto pelos alunos como um espaço formal para que desenvolvam a competência no estudo de língua inglesa (LI). Contudo, postulamos que a complexidade da tarefa de formação do professor de línguas vai além do domínio do código linguístico e tem a ver com questões como políticas linguísticas e constituição de subjetividades e identidades.

Em duas instituições de ensino superior da rede privada, uma na grande São Paulo e outra em uma cidade do interior de São Paulo, foi possível notar que ambas tinham contextos semelhantes no que diz respeito ao perfil do estudante. Em primeiro lugar, observamos que os alunos são, em sua maioria, sujeitos oriundos de classe social menos favorecida. Outra característica encontrada sugere alunos pouco interessados pelas disciplinas de língua inglesa, com pouco ou quase nenhum conhecimento do idioma que, em sua maioria, memorizam os conteúdos transmitidos pela professora e os reproduzem em avaliação escrita, apesar disso, me atento, na pesquisa, aos que mostram algum tipo de interesse. O sujeito que deseja e que se mostra.

Conversando com os alunos desses cursos, vemos que a maioria dos que optam por estudar no curso de Letras, com habilitação em português e inglês, se interessa e dedica seu tempo ao estudo da língua portuguesa. Isto porque suas tentativas de aprendizagem em língua inglesa foram frustradas, já que o contato com a LE que os mesmos tiveram durante o período da educação básica foi meramente gramatical, com pouco uso da língua e completamente desvinculado da realidade do aluno, sem material didático apropriado, ou qualquer tipo de vivência prática, tornando o aluno passivo e um mero executor de exercícios mecânicos durante anos.

Portanto, o estudante de Letras traz consigo um conjunto de representações que merece ser investigado.

Os alunos da instituição pesquisada, além de apresentarem, também, essas características, enfrentam outro problema: para se manter no curso, eles têm que trabalhar. O curso de licenciatura é, normalmente, a opção desses alunos, pois se justifica pela facilidade empregatícia, uma vez matriculado no curso, o aluno pode se candidatar à vaga de professor na rede pública, garantindo a ele, trabalho durante o ano letivo. Assim, a atuação enquanto professor no período em que está cursando Letras lhe gera sustento e o mantém em um curso superior – melhorando sua condição social, considerando-se que muitos deles (ou delas) atuam como trabalhadoras domésticas ou atendentes em lojas – e lhes dá esperança de se sustentar, futuramente, no mercado de trabalho.

Sendo assim, estes alunos vão para a sala de aula exercer a função de professor de LE, totalmente despreparados, sem conhecimento das noções básicas de uso dessa língua. Nasce, portanto, uma angústia: a de ensinar uma língua que não se sabe, conforme estamos postulando nesta pesquisa.

Além disso, não é só o aluno da graduação que demonstra certa angústia, consideramos que esta pesquisa é movida pela angústia da pesquisa(dor)¹, pois manifesta o deslocamento da professora de LI para pesquisa(dor)a, na continuação de seus estudos no programa de mestrado, no sentido de buscar respostas para a problematização apresentada.

Partindo do pressuposto de que o professor deveria saber² a matéria ou conteúdo que ensina, neste caso, a língua inglesa, e que este saber o constitui como sujeito, sendo que tal saber ou não saber afeta sua subjetividade e que no caso de não saber causa-lhe angústia. Hipotetiza-se que essa angústia diante do não saber o que deveria ensinar pode levar a situações: primeira, podendo inibir e/ou imobilizar o aluno-professor ou professor-aluno incidindo negativamente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor e o aluno não supõe um saber no sujeito-professor. Neste, caso, não há transferência, nem desejo de saber, nem identificações. Por outro lado, a angústia pode levar o sujeito a se deslocar, a tentar criar estratégias de identificação, de mobilizar o seu desejo.

¹ É possível notar a palavra dor em: pesquisa(dor)a, pois postulamos que o vocábulo carrega o peso da dor dessa pesquisa. Dor que incomoda e causa sofrimento, que angustia, mas que também, desloca.

² O (não) saber não é mensurável. Não queremos, aqui, fazer uma comparação entre saber e conhecer, também não estamos empregando o saber numa perspectiva foucaultiana, nem tampouco queremos usar o termo no sentido lacaniano, portanto, quando manifestamos tal termo queremos dizer, um saber mínimo ou um saber basilar. Segundo o dicionário da língua portuguesa, saber quer dizer um conjunto de conhecimentos adquiridos.

Este trabalho tem como tema um estudo sobre a formação de alunos-professores ou professores-alunos, pois eles são alunos do curso de Letras e ao mesmo tempo professores de Língua Inglesa, em um contexto de carência de capital cultural³ muito grande.

Pretendemos com esta pesquisa responder à seguinte questão: Como o professor-aluno ou aluno-professor constrói sua subjetividade frente ao não saber, muitas vezes o mínimo, da língua que ensina?

Partindo das considerações acima, esta pesquisa tem como objetivo geral contribuir para a formação do professor de língua inglesa, de modo a problematizar e questionar suas posições subjetivas em especial, a paradoxal de sujeito-professor e sujeito-aluno que este ocupa. Desta maneira, a pesquisa tem como objetivos específicos: a) Levantar as representações discursivas do sujeito professor-aluno ou aluno-professor, alunos de Letras; b) Apontar como tais representações se manifestam na materialidade linguística; c) Identificar os efeitos de sentido que apontam para a emergência de angústias nas falas dos sujeitos; d) Levantar as marcas de constituição dessa angústia que interferem na subjetividade do aluno-professor ou professor-aluno, deslocando-o ou não.

A pesquisa tem como *corpus*, a fala de três alunas do 6º semestre de Letras da instituição pesquisada. As alunas, sujeitos da pesquisa, professoras de língua inglesa em escolas pública, foram entrevistadas pela pesquisadora e deram seus depoimentos acerca da relação delas com a LI, seja na posição de aluna, seja na posição de professora. Contamos as histórias dessas alunas, de como esses sujeitos aluna-professora ou professora-aluna deslocaram-se.

Para analisar o material linguístico-discursivo produzido pelos sujeitos da pesquisa, lançaremos mão dos pressupostos da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF), tomando como fundamentação teórica a noção de sujeito de Pêcheux, as discussões dos estudos sócio-culturais apresentadas por Hall e Bauman e os estudos de arqueogenealogia de Foucault, assim como conceitos da psicanálise lacaniana. Em relação à formação de professores em linguística aplicada, tomaremos como base os estudos de Coracini (2003, 2006, 2007), Moita Lopes (1996, 2005) e Bertoldo (2009), dentre outros.

Podemos dizer que a AD é uma disciplina de interpretação constituída pela intersecção de epistemologias distintas que pertencem à área da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise.

³ A noção de capital cultural proposta por Bourdieu impôs-se para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais. Portanto, capital cultural é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder numa sociedade, aquilo que poucos têm o privilégio de ter. Ver Bourdieu (1999; 2003)

A ADF tem como seu principal representante Pêcheux que entende o sujeito como efeito de sentido do discurso, ele não é o centro do seu dizer, mas marcado pela heterogeneidade. A pressuposição acima nos ajudará na interpretação dos dizeres dos alunos-professores ou professores-alunos levando em consideração a convergência do linguístico com o social, apontando, com base na metodologia, as marcas linguísticas como produto histórico-social.

Valer-nos-emos dos conceitos de ADF, os quais foram formulados por Michel Pêcheux e contém influências do filósofo Michel Foucault.

Estabeleceremos como “pano de fundo”, para nossa pesquisa, a noção de modernidade e pós-modernidade, exploradas por Bauman (1998, 1999, 2005) e Hall (1997), entre outros entendendo a modernidade como o período de desenvolvimento histórico a partir do Iluminismo e a pós-modernidade como “deslocamento em relação à racionalidade moderna” (MASCIA, 2003, p. 58). Tal postulado, parece-nos fazer sentido, uma vez que os sujeitos da pesquisa são atravessados por estes conceitos, e, especialmente o professor de LI no que tange à ideia de que a língua inglesa foi transformada em língua universal impulsionada pela globalização.

Bauman acena que “[n]o fenômeno da globalização há mais coisas do que pode o olho apreender; revelando as raízes e consequências sociais do processo globaliza-dor” (BAUMAN, 1999, p. 7). O autor, ainda, vai além, expondo que dissipar um pouco da névoa que cerca esse termo poderá trazer clareza à condição humana atual.

Compartilharemos dos estudos de Foucault (1987; 1996; 2004), bem como dos estudos de Bourdieu (1999, 2003), pois para nossa pesquisa valer-nos-emos dos princípios que regem a lógica de constituição social.

Foucault, na sua fase arqueogenealógica, nos apresenta o sujeito que se constitui a partir de um solo sócio-histórico-ideológico. Segundo Coracini (2007, p.17), “é possível afirmar com Foucault que o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação”. Por sua vez, Bourdieu nos aponta uma análise da prática em movimentação num espaço social específico, além de ressaltar a questão da miséria e da desigualdade social nas sociedades contemporâneas e como a dominação social de classes e os mecanismos pelos quais ela se constitui se disfarçam e se perpetuam.

Para Foucault, a análise percorre o campo do saber procurando estabelecer suas diversas configurações arqueológicas e não se limita ao nível do discurso. Em seus estudos encontram-se as relações de poder-saber que estão imbricadas nas micro-relações cotidianas. A investigação desta pesquisa se valerá destes conceitos na problematização da relação entre sujeito, discurso e sociedade.

Por sua vez, Hall traz à tona a discussão sobre identidade na contemporaneidade. O autor afirma que o “processo produz o sujeito pós-moderno, contextualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” e ainda, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. (HALL, 1997, p. 13) Além disso, nos chama atenção para a mudança deste mundo pós-moderno, pois “(...) na descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento contêm uma linha comum. Devemos ter isso em mente quando discutirmos o impacto da mudança contemporânea conhecida como ‘globalização’”. (HALL, 1997, p.18)

Pelos estudos de Pennycook (1994) e Moita Lopes (1996; 2005) entendemos a língua como parte do processo no qual nossa subjetividade é constituída, portanto o ensino de língua atravessa as questões metodológicas e é visto como uma luta pelas desigualdades sociais.

Na área de formação de professores, especificamente de LE, Moita Lopes afirma que “a problemática do ensino de LEs nas escolas públicas necessita de uma solução para que revitalize a profissão e para que seja assegurada ao aluno a aprendizagem de LE, vista como mais um instrumento na sua luta por mudanças na sociedade.” (MOITA LOPES, 1996, p.76)

Ainda, de acordo com Moita Lopes, “(...) o campo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo de ensino/aprendizagem de LEs.” Isso gera, conseqüentemente, “dificuldades cada vez maiores no ensino/aprendizagem de LEs dentro dos departamentos e na formação de futuros professores”. (MOITA LOPES, 1996, p. 64)

Pesquisas sobre formação de professores têm demonstrado o despreparo dos profissionais frente à diversidade e complexidade voltados à solução de problemas práticos e imediatos através de aplicações de teorias científicas que se destacaram a partir do século XIX, pedagogia posta na modernidade.

O número crescente de estudos sobre a formação de professores comprova a inquietação de pesquisadores da área de educação em entender como os futuros profissionais estão sendo preparados. Guimarães (2004) acena que essa preocupação é frequente nas discussões sobre educação no Brasil, há vinte anos. Em seus estudos, o autor aponta que há pouco conhecimento sobre o que ocorre no interior dos cursos de licenciatura. Os aspectos analisados de sua pesquisa destacam os saberes docentes difundidos pelos cursos, a identidade profissional que esses saberes proporcionaram e suas práticas formativas. O resultado da pesquisa levou o autor a concluir que o curso de licenciatura deve ter a intencionalidade de

formar professores em que promovam maior articulação entre o saber específico e o saber pedagógico, tal articulação proporciona atitudes mais positivas em formar professor.

Esta, também, é uma preocupação recorrente entre os formadores de professores de LE, pois a Linguística Aplicada (LA) mostrou um considerável crescimento e importância desde o início da década de 90, bem como os principais focos de investigação e sugestões de problemas nesta área. Dentre as perspectivas teóricas de aprendizagem docente está a formação reflexiva ou crítico-reflexiva do professor. Um trabalho reflexivo consiste em uma auto-observação que através de aparatos previamente planejados registram suas práticas. Portanto, um trabalho que versa à transformação de sua subjetividade.

Esse conceito, de formação reflexiva do professor, está presente nos estudos de Moita Lopes (1996) e Almeida Filho (1999), pois a ideia de refletir tem sido usada com o intuito de promover mudanças educacionais no contexto de formação de professor.

Para Moita Lopes (1996), em suas primeiras pesquisas, há uma visão dogmática na formação do professor de línguas, por considerá-la baseada em certos modismos sobre como ensinar língua inglesa. Para o autor, é preciso que o professor em formação esteja familiarizado com as pesquisas na área de LA e que se envolva na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho. Ele sugere alguns procedimentos, como estudos de caso, auto-monitoração ou observação para servir de base para a reflexão crítica e o ensino crítico. Moita Lopes lembra que a formação do profissional professor de línguas não deveria ser uma formação meramente técnica, ou seja, que torne o profissional somente competente no uso de modelos aplicador de regras gramaticais, com proficiência linguística próxima a um nativo, mas que deveria ser um profissional reflexivo, que se preocupa com a produção de conhecimento em sala de aula, em constante sintonia entre teoria e prática.

Almeida Filho (1992;1999;2008;2009), assim como Moita Lopes, defende que o professor não deve ser aquele que aplica determinada metodologia de ensino de maneira apropriada ou não, mas aquele que pensa sobre sua prática. O autor associa a reflexão ao ensino comunicativo, que prioriza a interação social. Almeida Filho argumenta que na formação de professores deve-se pensar no desenvolvimento das competências: aplicada, teórica, implícita, profissional e linguístico-comunicativa⁴.

Estudos de mitos, crenças ou representações de alunos, estudantes de LE, também, são muito constantes no campo da LA. Barcelos (2004; 2009), em consonância com os estudos de outros autores, mostra que as crenças dos aprendizes de línguas são resultantes da falta de

⁴ Ver Almeida Filho “Dimensões comunicativas no ensino de línguas, 2008”.

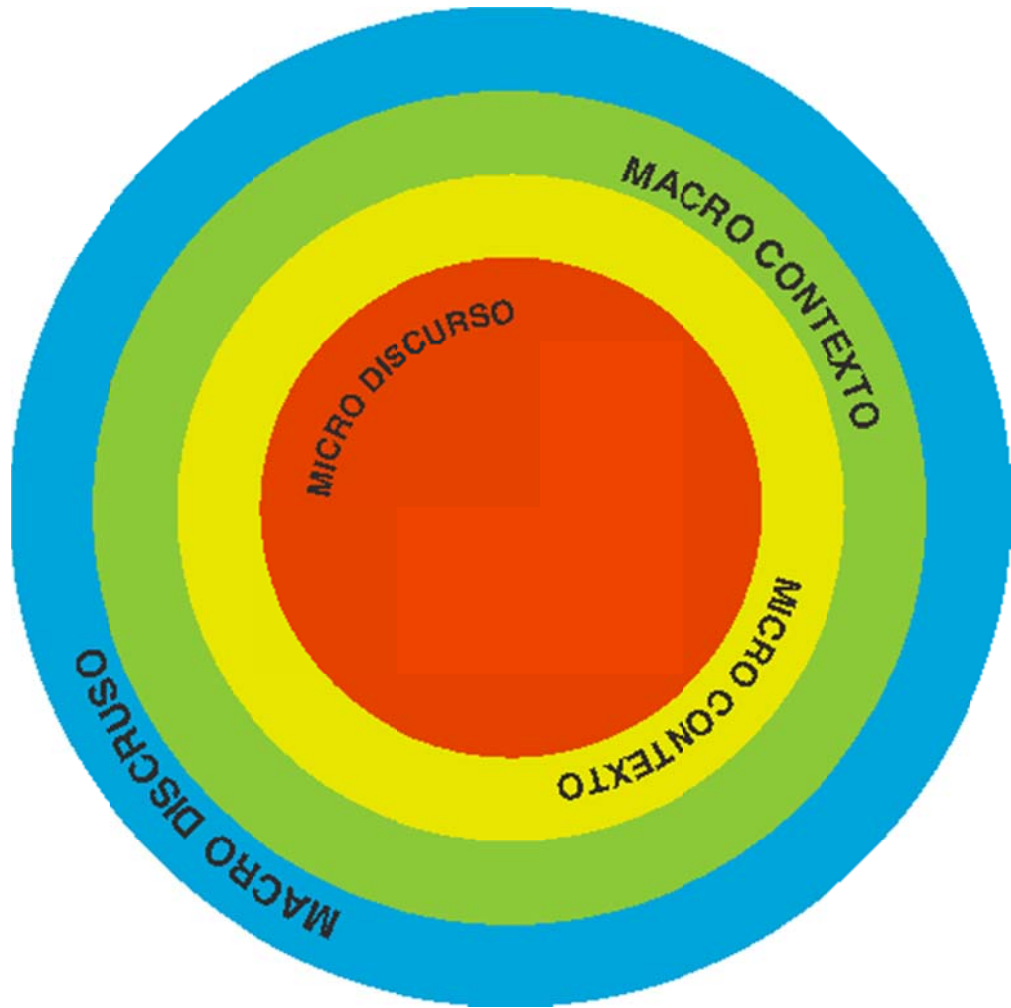
conhecimento sobre o processo de aprendizagem e que os alunos deveriam ter o conhecimento sobre esse processo para desenvolver estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, agrega ao tema outra discussão, sobre a cultura de aprender línguas.

Observamos que, embora em linhas diferentes, os estudos acima referenciados apontam para uma formação reflexivo-crítica do professor. Além disso, há certa preocupação ligada ao fato dos cursos de licenciatura assinalar em uma dicotomia entre teoria e prática. Esta, também, é uma preocupação nossa, porém nossa pesquisa problematiza as pesquisas acima elencadas, a partir de outra concepção de sujeito.

As concepções de sujeito dos trabalhos acima retratam-no como sujeito cartesiano, o sujeito universal do “penso, logo existo” e consciente, que tem controle dos efeitos de sentidos de suas ações. Nosso trabalho aponta para formação do professor, sem desconsiderar a exigência de uma competência técnica. Porém, a concepção de sujeito adotada por nós é da ADF na interface com a psicanálise e com *insights* do sujeito sócio-cultural, sujeito este, entendido como atravessado pelo ideológico e inconsciente sem ter o controle dos efeitos de sentido de suas ações, conforme estamos postulando neste trabalho.

No capítulo 1, optamos por percorrer um caminho iniciando na apresentação de ADF, passando pela noção de sujeito, conceitos da psicanálise lacaniana e finalizamos com a noção de angústia apresentada por Lacan. Já no capítulo 2, intitulado “Nossos tempos”, delineamos o macro discurso de nossa pesquisa: modernidade, pós-modernidade, globalização e identidade social. Para sustentar nossos estudos, expomos a língua, desta maneira, o capítulo 3 discute a língua inglesa como língua mundial de acordo com a visão sócio-política, o capítulo também entendido como macro discurso, parte do macro contexto. No capítulo 4, contextualizamos nossas condições de produção através do micro contexto, isto é, apresentamos a instituição, os sujeitos de pesquisa e a metodologia. A análise do discurso de nossos sujeitos de pesquisa, o micro discurso, está esboçada no capítulo 5, seguido pela conclusão.

O gráfico a seguir ilustra nosso trabalho.



Assim, à luz dos autores citados acima, esperamos, com nossa pesquisa, fomentar novos olhares para a formação do professor que ensina a LI como LE no contexto brasileiro, de tantas desigualdades sociais e educacionais.

CAPÍTULO 1 – ERA UMA VEZ UMA ANÁLISE DISCURSIVA... O SUJEITO, A PSICANÁLISE E A ANGÚSTIA

Neste capítulo, abordaremos noção de sujeito que fundamenta e direciona este estudo, qual seja, o sujeito do discurso, concebido pela linguagem, que não controla seu dizer, nem o efeito de sentido que produz. Sujeito fragmentado, assujeitado e que se identifica inconscientemente.

Compreenderemos, também, o sujeito da psicanálise, sem autonomia que se angustia sinalizando a emergência do desejo do Outro.

Para tal, tomamos como referencial teórico os pressupostos da ADF, as contribuições de Foucault e da psicanálise lacaniana.

1.1 A trama discursiva

A ADF tem como seu principal representante Pêcheux que entende o sujeito como efeito de sentido do discurso, ele não é o centro do seu dizer, mas marcado pela heterogeneidade.

Na Análise do Discurso, destacamos os conceitos de língua, sujeito e sentido, pois são fundamentais e interdependentes.

O conceito de língua da AD pressupõe que a língua não é transparente e sim opaca. Segundo Orlandi, “a língua é assim condição de possibilidade do discurso” (ORLANDI, 2010 p. 22), ou seja, ela não é um instrumento manipulado pelo sujeito para comunicar fatos. Os sentidos são produzidos em determinado momento sócio-histórico, o que implica que a língua seja um objeto histórico, portanto, mantém uma relação com a ideologia, assim o discurso é a relação entre língua e ideologia.

O sujeito do discurso, de acordo com Pêcheux (2008), é fragmentado e afetado pelo inconsciente⁵ que tem a ilusão de completude e de ser a origem de seu discurso controlador dos sentidos. O sujeito não preexiste, pois é constituído a partir da interpelação ideológica pelas formações discursivas – conceito de Foucault - com as quais o sujeito se identifica inconscientemente.

Foucault, assim, revela

Num caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos

⁵ Torna-se pertinente conceituar inconsciente, uma vez que nos debruçamos sobre psicanálise neste capítulo. Portanto, de acordo com Fink (1998, p. 42), “o inconsciente não é algo que se conhece mas algo que é sabido. O inconsciente é sabido *sem o saber* da ‘pessoa’ em questão: não é algo que se apreende ‘ativamente’, conscientemente, mas, ao contrário, algo que é registrado ‘passivamente’, inscrito ou contado.” – Grifo do autor.

de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (...) (FOUCAULT, 2004, p. 43)

Segundo Orlandi, “Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes”. (ORLANDI, 2010 p.60)

Ainda, conforme Orlandi (2010), o procedimento de AD leva o analista do discurso a compreender os processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos, para isso, considera-se três etapas: a análise linguística, na qual se investiga paráfrases, sinonímias e relações entre o dito e o não dito; o delineamento das formações discursivas, fazendo-o objeto discursivo; e estabelecimento de relações entre as formações discursivas e as formações ideológicas no interdiscurso, sendo interdiscurso o lugar onde se instaura a memória discursiva do sujeito.

Outro aspecto importante a destacar para analisar os enunciados dos sujeitos da pesquisa são as condições de produção que emergem nos enunciados desses sujeitos que, segundo Pêcheux, “é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (PÊCHEUX, 2008, p. 53) Assim, todo enunciado é descritível com pontos de deriva sendo passível de interpretação.

O conceito de sujeito foi se modificando ao longo do desenvolvimento da teoria da Análise do Discurso, o que foi chamada de “três épocas da AD” que revela os embates, as reconstruções, as retificações que foram operadas na constituição da teoria. Esses embates levaram à reflexão e à articulação entre discurso, língua, sujeito e história. (GREGOLIN, 2007)

Nas duas primeiras épocas, temos o discurso como o entrecruzamento da estrutura e da história. A primeira fase da AD tem como preocupação a sistematicidade da língua impregnada pela releitura que Pêcheux fez de Saussure. Os sujeitos não são origem do seu dizer, mas reproduzem o “(...) já-dito, já-lá, o pré-construído” (op. cit., p. 68), portanto, essa fase da AD “propõe uma metodologia de análise automática na qual busca-se colocar em evidência traços do processo discursivo, afim de determinar os enunciados de base produzidos pela ‘máquina discursiva’”. (op. cit., p. 68)

Em termos de pontos positivos dessa primeira fase, Grigoletto nos aponta quatro aspectos,

Um é a tentativa de se proceder a uma análise não-subjetiva dos efeitos de sentido, uma análise que não ficasse presa à ilusão do sujeito de ser a origem do sentido. (...) [a] concepção instrumental tradicional da linguagem é rejeitada por Pêcheux já na própria definição do objeto da análise do discurso: o discurso como objeto atravessado simultaneamente pela língua, pela ideologia e irreduzível a uma ou a outra. Um terceiro aspecto positivo é a elaboração do conceito de relações de sentido entre discursos, o qual mostra que sempre um discurso remete a um ou a vários outros e, portanto, o processo discursivo não tem um início determinado. (...) Por último, (...) a proposta de articulação do linguístico como o histórico-social, através do conceito de determinação do processo discursivo pelas condições de produção. (GRIGOLETTO, 2002, p. 27)

A autora afirma que nessa fase, não se tem uma elaboração profunda do conceito de sujeito.

Já na segunda fase da AD, surge a ideia de interdiscurso e a noção de formação discursiva, proposta por Foucault, já mencionada anteriormente. Conforme Grigoletto (2002, P. 34), “o Interdiscurso é o domínio do dizível que constitui as formações discursivas. Ou seja, o que pode ser dito em cada formação discursiva depende daquilo que é ideologicamente formulável no espaço do interdiscurso”.

Nessa mesma fase, ocorre o diálogo entre a psicanálise e a análise do discurso para postular a noção de sujeito. Segundo Pêcheux (1975), há duas ilusões constitutivas do sujeito e do discurso que ele denomina de esquecimentos número 1 e número 2. Esses esquecimentos permitem ao sujeito suportar seu assujeitamento⁶, principalmente à ideologia. O entendimento das noções desses esquecimentos permite abordar o manejo do sujeito em relação à submissão ao discurso do Outro.

O Outro, segundo Lacan, é a matriz simbólica que determina a relação do sujeito com a imagem e o objeto. Cabe lembrar que o outro é o semelhante, com quem nos relacionamos e no qual nos reconhecemos, e o Outro – tesouro do significante, inomeável, estranho e estrangeiro a mim mesmo – é a linguagem, é fala, é resíduo que fica e age.” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 46)

O esquecimento número 1 é de ordem inconsciente, chamado de esquecimento ideológico,

por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pre-existentes (...) eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade. (ORLANDI, 2010, p. 35)

O esquecimento número dois é o da ordem da enunciação, segundo Orlandi (op. cit., p. 35), “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo do dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro.(...) esse

⁶ Entende-se que sujeito assujeitado é aquele que como figura discursiva se instala no discurso e submete-se às múltiplas determinações que organizam o espaço social da produção de sentidos.

‘esquecimento’ produz em nós a impressão da realidade do pensamento.” Neste sentido, temos a ilusão de que nos faz acreditar que há uma relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo, isso nos faz pensar que só poderíamos ter dito aquilo daquela maneira e não de outra.

Poderíamos dizer que o sujeito se caracteriza pela originalidade do seu dizer, fruto do esquecimento número 1 e pela tentativa de controle de sentido, fruto do esquecimento número 2. Trata-se de uma posição no discurso que se localiza na ideologia.

A ideologia na análise do discurso é “a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que produza o seu dizer.” (op. cit., p. 46)

Na terceira fase da AD, ocorre o aprofundamento do conceito de interdiscurso e “se desconstrói definitivamente a noção de máquina discursiva estrutural, pela acentuação do primado da alteridade sobre o mesmo”. (GRIGOLETTO, 2002, p. 29)

É essa terceira fase que nos interessa nesse trabalho, pois história, linguística e psicanálise se interligam num fio intradiscursivo, ou seja, o efeito do interdiscurso sobre si mesmo.

Antes de avançarmos em direção, a que nos propusemos neste capítulo, convém lançarmos mão de algumas observações acerca da ADF no Brasil.

Segundo Ferreira (2005), as razões pelas quais fizeram surgir a AD na França são muito diferentes das quais fizeram proliferar a AD aqui no Brasil, no final da década de 70.

Na França, dado o quadro político da época, década de 60, contrapunha à AD à tendência dominante nas ciências sociais – análise de conteúdo. Já no Brasil, a crítica à AD deu-se por acreditarem de não ter dado importância à língua, mas à política, pois a ADF “é uma forma peculiar de trabalhar a linguagem numa relação estreita indissociável com a ideologia.” (FERREIRA, 2005, p. 43)

Hoje, a AD no Brasil se deslocou da Linguística e ganhou espaço no campo das ciências humanas, como a História, a Filosofia, a Sociologia e a Psicanálise. A partir dessa incursão, Eni Orlandi, precursora da ADF no país, chama essa trama de Escola Brasileira de Análise de Discurso, que cresceu, amadureceu e se consolidou.

Dessa maneira, assim como afirma Ferreira (2005, p. 46) “ficou o legado de Pêcheux” que ganhou no Brasil desdobramentos que se faz presente em nossos estudos.

Na próxima seção, estreitamos o conceito de sujeito da ADF.

1.1.2 - Sujeito

Conforme Eckert-Hoff (2008, p. 36) “grande parte da filosofia ocidental consiste numa noção de sujeito dotado de plenos poderes e capacidades”, um sujeito cartesiano, logocêntrico, controlador do seu dizer. Esse sujeito emerge na modernidade ocupando um lugar no mundo social e cultural, estável, unificado e previsível. Esse sujeito social, segundo Hall (1997, p. 7), “reflete a crescente complexidade do mundo moderno”. Numa tentativa de garantir algum referencial identitário, esse sujeito almeja uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente que, segundo o autor, “é uma fantasia” (op. cit., p. 13).

Contrapondo a essa perspectiva de sujeito moderno, entendemos que o sujeito é cindido, fragmentado, descentrado e não consciente de tudo, pois o sujeito não preexiste, ele é constituído. Constituído na e pela linguagem, que se inscreve no mundo de maneira a se relacionar com o outro. Sujeito discursivo, inserido em formações discursivas que, embora pense ter controle do seu dizer, deixa escapar marcas do inconsciente.

Enquanto Foucault abandona a noção de sujeito racional e consciente e o faz sujeito de um lugar ou uma função discursiva, Lacan encara o sujeito da linguagem. Em ambas as perspectivas, o que se faz presente é o aspecto social. Coracini (2007, p. 17) assegura que “o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele”.

Trataremos, no próximo item, algumas congruências entre a AD e a psicanálise.

1.2 – O atravessamento pela psicanálise

O sujeito é causado pelo desejo do Outro. É possível compreender tal afirmação como uma descrição da alienação em termos do desejo, não apenas em termos de linguagem, embora o desejo e a linguagem sejam somente a urdidura e a trama do mesmo tecido; a linguagem é permeada pelo desejo e o desejo inconcebível sem a linguagem, e feito da própria matéria-prima da linguagem.

Fink

Partindo da noção de sujeito em ADF e na psicanálise lacaniana, de sujeito submetido à linguagem, explora-se a noção do sujeito do discurso como aquele que se submete à história e à língua, pois para se constituir ou produzir sentidos ele é afetado por elas (ORLANDI, 2010).

A concepção psicanalítica de sujeito é trazida para a análise do discurso por Pêcheux, ele introduz a disciplina de AD em linguística e convoca a psicanálise como uma disciplina constituinte desse campo. Trata-se de um legado deixado pelo autor em sua terceira fase, em

especial, nas obras “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio” e “O Discurso: estrutura ou acontecimento”. Enquanto Lacan se aproxima da linguística buscando apoio aos seus estudos psicanalíticos, pois o autor recusava a ideia de que a linguagem é objeto exclusivo da linguística, assim a linguagem é forjada a partir do conceito de inconsciente⁷.

O sujeito que interessa à psicanálise é o sujeito da enunciação, o sujeito que apresenta brechas no seu dizer, que vai além daquilo que pode ser enunciado, esse sujeito está para a ordem do inconsciente. Assim, Orlandi explica que “o sentido é assim uma relação determinada do sujeito afetado pela língua. E, não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever”. (ORLANDI, 2010, p. 47)

O sujeito lacaniano é aquilo que um significante⁸ representa para outro significante, ou seja, o que emerge entre os significantes. Tomado o inconsciente como uma cadeia de significantes, o sujeito é a possibilidade de ocupar alguma posição e nela significar algo. Além de sua relação com a ética, consigo e com o mundo. Neste sentido, Eckert-Hoff (2008, p. 46) afirma “que o inconsciente, mais do que o lugar privilegiado da subjetividade, é o discurso do Outro, é o desejo do Outro.”

O sujeito inscreve-se na dimensão do desejo que, na busca de constante satisfação e de completude, se encontra clivado, pois sendo fragmentado, o inconsciente o constitui. Lacan assegura que “o sujeito se constitui no lugar do Outro, e (...) sua marca se constitui na relação com o significante.” (LACAN, 2010, p. 41)

O sujeito lacaniano está na esfera da enunciação pela palavra, este não é o sujeito consciente de seu dizer, mas sim o sujeito do inconsciente que se faz conhecer pela linguagem, a qual permite o acesso do sujeito à outra dimensão da realidade, construída pelo desejo e pelo anseio de (re)significações.

O desejo pode ser compreendido na relação dependente com o Outro. O desejo necessita do Outro para constituir-se. De acordo com Lacan (2005, p. 31), “(...) o desejo do homem é o desejo do Outro”.

É o estar no discurso do Outro e no desejo do Outro que permite construir a imagem sobre si, isto é, querer aquilo que supomos que o Outro quer, na verdade, é querer porque o

⁷ Conforme Fink (1998, p. 62), “o inconsciente como um desenrolar contínuo de uma cadeia de significantes excluída da consciência, no qual o saber de um determinado tipo é incorporado, possui uma natureza permanente; em outras palavras, ele subsiste ao longo da vida de um indivíduo. Contudo, seu sujeito não é, de forma alguma, permanente ou constante. O inconsciente como cadeia não é a mesma coisa que o *sujeito* do inconsciente.” – Grifo do autor.

⁸ “O significante é um traço, porém, um traço apagado”, enquanto o signo representa algo a alguém, o significante representa um sujeito para um ser significante. (LACAN, 2005, p. 73)

outro quer, portanto, aquilo que me falta é aquilo que falta ao outro. O desejo é a falta, a busca de identificação, uma ilusão de captura do outro, quando de fato se está capturando a si mesmo.

Para Lacan, o desejo do Outro pode ser entendido em três registros: a do imaginário, a do simbólico e a do real.

Na dimensão do imaginário, o desejo do Outro alude à ideia de que o sujeito não tem identidade própria, o sujeito necessita de um pequeno outro, isto é, seu semelhante para assim orientar sua conduta. O sujeito se apoia numa imagem fora de si, pois aparenta ser e ter aquilo que lhe falta.

O sujeito, na dimensão do simbólico, faz comparações para ter um referencial de avaliação, assim há a possibilidade de selecionar e interpretar aquilo que lhe for relevante. O registro do simbólico é lei, é estrutura, é o lugar da linguagem, é onde o Outro se manifesta.

A relação da ordem simbólica com o mundo se faz de tal modo que, para que haja sentido, como dissemos, é preciso que a língua como sistema sintático passível de jogo – de equívoco, sujeita a falhas – se inscreva na história. Essa inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história é que é a discursividade. (ORLANDI, 2010, p. 47)

O sujeito não produz a linguagem, ele é um efeito de sua constituição na linguagem, se o sujeito não é causa ou origem de si mesmo em função desse aprisionamento primeiro nas malhas de significantes que o antecedem, isso aponta para o fato de que sua inscrição no simbólico o faz divisor do inconsciente, isto é, o sujeito é falado antes de falar, e sua entrada no simbólico é a entrada em um sistema de significantes que remete a si mesmo antes de constituir redes de sentidos historicamente determinados para o sujeito. Sendo assim, sem significantes não há sujeito, e, ao mesmo tempo, o sujeito advém representado nesses significantes que o constituem. Para existir o sujeito, há que de ter uma inscrição do significante. Ou seja, o sujeito é significante.

O eu, o Outro, o semelhante, todos estes imaginários são, neste contexto teórico, objetos. Porém, são objetos devido ao fato de serem assim denominados num sistema organizado que é o da linguagem.

O inconsciente e a linguagem têm a mesma estrutura, ou seja, o inconsciente se estrutura como uma linguagem. A entrada do sujeito no simbólico, na linguagem, se constitui simultaneamente à perda do objeto⁹. A produção de sentidos se dá na relação do funcionamento da língua com o funcionamento do inconsciente e da história.

⁹ O objeto que nos referimos aqui é o objeto da psicanálise, mas precisamente o objeto *a*. Invenção de Lacan que confirma que esse objeto é causa de desejo. Fink (1998, p. 116) afirma “O objeto *a* como

Enquanto na dimensão do simbólico o mundo ganha sentido a partir do sujeito e que o Outro é um acionador de interpretação possibilitando uma avaliação, mesmo não sendo totalizante, é por aí que se instala o desejo, na falta, na dimensão do real.

Ao Outro simbólico cabe a função de fornecer coordenadas nas quais a imagem se estruturará, sua função será de homologar o valor das imagens. Imagens, essas, vindas de um desvio pelo lugar do Outro.

Se admitimos que o Outro é incompleto e a ele falta alguma coisa, podemos entender que o desejo é o desejo do Outro, consideremos, pois, que o desejo é uma falta, então o objeto que falta ao sujeito é o desejo do Outro. “O desejo do sujeito – ou seja, aquilo que falta ao sujeito – é de suscitar aquilo que falta no Outro. Aquilo que falta ao sujeito é que algo falte ao outro.” (LUSTOZA, 2006, p. 51)

Assim, o real é aquilo que sobra como resto do imaginário e o que o simbólico é incapaz de capturar. O real é o impossível, é estar à mercê do desejo do Outro. O Outro real é inconsistente e desregrado, mas ainda assim ele quer algo do sujeito. O real é o limite da simbolização.

Lustoza (2006, p.54) afirma que só há uma “circunstância em que o objeto passa a exercer uma função nova, momento em que, em vez do nada que suscita a falta do Outro, aparece no lugar do nada ‘alguma coisa’”. A circunstância é a angústia. Lacan (2005, p.51) reitera “Eu disse *alguma coisa* – entendam *uma coisa qualquer*.”

Lacan explica que não existe a imagem da falta e por isso ele expressa que a falta vem a faltar para justificar que a falta de toda e qualquer norma “tanto o que constitui a anomalia quanto o que constitui a falta, se esta de repente não faltar, é neste momento que começará a angústia.” (LACAN, 2005, p. 52)

O Outro simbólico é incompleto, lhe falta algo. Uma falta necessária para que o sujeito cause a falta no Outro e situe sua própria falta. Lustoza (2006, p. 55) expressa que “na angústia, alguma coisa se passa no Outro, de tal modo que a falta vem a faltar provocando correlativamente o não relançamento do desejo do sujeito.” Dessa maneira, a angústia não é a falta, mas a falta da falta. Conforme Cavallari (2011b, p. 129) a falta da falta pode ser entendida “como falta da fantasia de tudo poder saber”.

causa de desejo é aquilo que evoca o desejo: é o responsável pelo advento do desejo, pela forma específica assumida pelo desejo em questão e por sua intensidade”. Sendo o objeto *a* “o resto do processo da constituição de um objeto, os restos escapam ao domínio da simbolização. É uma lembrança de que existe algo mais, talvez alguma coisa perdida, talvez ainda a ser encontrada.” (FINK, 1998, p. 120)

Dessa maneira, a fantasia funciona como o efeito da realidade que é necessária para cobrir a falta constitutiva do sujeito desejante.

1.2.1- Sujeito-suposto-saber

Considerando sujeito como sujeito do inconsciente, o sujeito resguarda uma alteridade para além da alteridade imaginária inscrita na relação do eu com os objetos. O inconsciente pode ser caracterizado como “desconhecimento”, um saber não sabido que é estruturado como e pela linguagem.

O fundamento do conceito de sujeito suposto saber enfatiza um saber latente aos ditos não sabidos que é, pela transferência, suposto ao Outro. Situar o Outro como lugar, marcado pelo saber sobre o sujeito, antecipa sua formulação de sujeito suposto saber. Segundo Fink (1998, p.114) “o inconsciente (...) deve ser considerado, pelo analista, como autoridade essencial, o Outro, o sujeito suposto saber”.

O inconsciente está repleto das vozes de outros sujeitos, suas aspirações e suas fantasias, na medida em que estas foram explícitas em palavras.

o inconsciente é sabido *sem o saber* da “pessoa” em questão: não é algo que se apreende ativamente, conscientemente, mas, ao contrário, algo que é registrado “passivamente”, inscrito ou contado. E esse saber desconhecido faz parte da conexão entre significantes; ele consiste nessa mesma conexão. Esse tipo de saber não tem sujeito, nem precisa de um. (FINK,1998, p. 42)

Sujeito-suposto-saber carrega uma estrutura, entendida por nós como, confiança, crédito, admiração, suposição consciente de um saber, sendo, estes, aspectos vertentes da transferência. Ferreira (2008, p. 43) explica que “é na transferência que se manifesta o saber do inconsciente. O início da transferência reside no reconhecimento pelo sujeito desse estranho saber.”

Ainda, segundo a autora, Lacan tece um conceito para transferência ao longo de sua obra e afirma que “a estrutura da transferência está no sujeito e sua função é a de nos dar acesso, de maneira enigmática, à posição inconsciente que se articula com a indeterminação do sujeito” (FERREIRA, 2008, p.44).

O conceito de sujeito-suposto-saber se destaca na operação analítica que visa a fronteira de manifestações como a resistência, a sugestão e a repetição. Na psicanálise, o inconsciente é um saber que trabalha o sujeito como efeito desse saber. Para Pisetta (2011, p. 66),

o conceito suposto-saber enfatiza, um saber latente aos ditos do analisante, não sabido por ele, que é, pela transferência, suposto ao Outro. É esse saber

não sabido, essencialmente inconsciente, chamado aqui de “sujeito”, que se encontra na base da transferência.

Se pensarmos em termos de educação, o que constitui a transferência a partir da estrutura do sujeito-suposto-saber é a ilusão de que repousa no professor o saber do inconsciente, isto é, o aluno supõe que o professor tem um conhecimento que vai além dos conteúdos que ensina. Esse suposto-saber confere ao professor autoridade, respeito e limite, presentes na relação educativa.

Na relação professor/aluno está em enunciação dois desejos: o de ensinar e o de saber. O professor assume o papel atribuído pela sociedade de que ele tem o que supõe faltar no outro.

Assim como na análise, a transferência é o vínculo afetivo que faz o sujeito depender do analista, neste caso o professor, e que faz com que ele tenha total poder sobre o sujeito. Dessa maneira, o professor faz com que o sujeito aceite suas interpretações.

Onde houver suposição de saber, haverá sempre transferência para Lacan, o sujeito-suposto-saber é o elemento que estrutura o fenômeno transferencial e, por isso, sem transferência não há análise, sem transferência não há aprendizagem.

o sujeito é influenciado pelo outro, na busca de um saber mais elaborado. Toda produção de conhecimento é marcada por relações intersubjetivas, pressupõe sempre a presença de uma alteridade que propicie o descobrimento de algo novo. À escola é conduzido o sujeito movido pelo desejo de outro e pelo desejo do outro. Esse desejo está ligado ao saber que, supostamente, se encontra contido na figura do professor, o qual não influencia o aluno somente por aquilo e diz e faz, mas, principalmente, por aquilo que é. (SANTOS, 2009, p.39)

Conforme Ferreira, “A aprendizagem sustenta-se na suposição de que o outro sabe.” (FERREIRA, 2008 p. 45). Segundo Mrech, “Lacan acredita haver ensino somente quando aquele que ensina conseguir tocar o outro, ou seja, se ele conseguir desencadear algo no outro” (MRECH, 2008, p. 22).

Para Lacan, “o saber não é dado, não há como ser dado, pois adquire-se saber ‘com o suor no rosto’ e que o saber nada tem a ver com a aprendizagem” (FERREIRA, T. , 2008, p. 49).

Na psicanálise, o saber é incompleto, na educação procura-se cobrir os “furos do saber”. Mrech enfatiza

[um] aspecto a ser destacado é o fato de a educação atual trabalhar em uma vertente direcionada ao para todos. Trata-se de buscar pautar-se em um saber universal comum a todos, enquanto a transmissão da psicanálise é sempre feita um a um, pois ela é sempre da ordem da singularidade (MRECH, 2008, p. 23).

Nesse item discutimos sujeito-suposto-saber que trata a psicanálise, considerando que ao professor é imposto a ser esse sujeito suposto conhecedor dos desejos de seus alunos.

1.2.2 – Angústia

Diante das discussões, se faz necessário compreender a articulação entre o desejo do Outro e a angústia.

Instaurada no campo do afeto, a angústia se encontra à deriva entre os significantes. Uma “malha” que prende e captura, numa relação entre o desejo e a identificação narcísica. “Em se tratando da angústia, cada malha, se assim posso dizer, só tem sentido ao deixar o vazio em que existe a angústia.” (LACAN, 2005, p. 18)

O afeto apresentado por Lacan afasta a ideia de a angústia ser uma emoção, pois “trata-se do desejo. E o afeto através do qual somos solicitados, talvez, a fazer surgir tudo o que esse discurso comporta como consequência para a teoria dos afetos, consequência não geral, mas universal, é a angústia.” (op. cit., 24) Assim, descarta-se a ideia de emoção, pois para Lacan a angústia está mais para comoção, no sentido de movimento, de tirar do lugar.

Lacan articula os registros do real, do imaginário e do simbólico para pensar na angústia. Dessa maneira, o autor define o afeto como um sinal do real por assinalar a emergência do desejo do Outro, não existe falta no real, na medida em que a falta só é apreensível por intermédio do simbólico. Nesse sentido, a falta é simbólica.

O sujeito entra em angústia quando um mecanismo faz aparecer uma coisa qualquer no lugar já ocupado pela imagem especular¹⁰, isto é, objeto de seu desejo. Lacan argumenta que esse objeto que deseja é o mesmo da fórmula hegeliana do desejo, e que este objeto é a consciência de si. Lacan explica que “por causa da existência do inconsciente, podemos ser esse objeto afetado pelo desejo. Aliás, é na condição de ser assim marcada pela finitude que nossa própria falta, sujeito do inconsciente, pode ser desejo, desejo finito.” (LACAN, 2005, p. 35)

A imagem de nós mesmos refletida é legitimada pelo Outro, porém ela é problemática uma vez que essa imagem é caracterizada pela falta que orienta e polariza o desejo.

¹⁰ Imagem especular se refere ao “estádio do espelho”, em que Lacan explica a constituição do “eu”. O semelhante faz corpo em nós. O sujeito encontra uma representação imaginária que ao mesmo tempo o representa, o insere no campo do Outro e de seu desejo, ao mesmo tempo o aliena, por instaurar uma mitologia da coerência e da dualidade dentro-fora, externo-interno, que não pode representá-lo verdadeiramente. Lacan propõe “(...) uma articulação mais precisa entre o estágio do espelho (...) e o significante (...) a angústia, com efeito, nos permitirá passar novamente p[or essa] articulação (...)” (LACAN, 2005, p. 39)

A proposta de Lacan está diante de um não saber fazer diante da falta do Outro, ou seja, é da inexistência de um significante da falta do Outro que se trata a angústia. “A angústia não é sinal de uma falta, mas de algo que devemos conceber num nível duplicado, por ser a falta de apoio dada pela falta.” (LACAN, 2005, p. 64)

É na medida em que esse lugar vazio é visado como tal que se institui a dimensão sempre negligenciada, por razões evidentes, quando se trata da transferência. Esse lugar, delimitado por algo que é materializado na imagem – uma borda, uma abertura, uma hiânica – onde a constituição da imagem especular mostra seu limite, é o lugar de eleição da angústia. (LACAN, 2005, p. 121).

É relevante ressaltar que na visão freudiana, a angústia surge como uma reação ao estado de perigo, como um desamparo. A angústia se dá pela perda do objeto ou, ainda, perda de percepção do objeto. Em outras palavras, pela visão freudiana, a angústia não é caracterizada pelo objeto. Na visão lacaniana, a angústia não é sem objeto.

Em Lacan, o objeto que se rompe e se apresenta na angústia permite o acesso ao desejo, simplesmente para constatar a presença do objeto ou dar acesso ao desejo. O objeto, então, é pensado a partir do campo do imaginário para conferir a esse objeto a configuração de um objeto estranho. De maneira que a ideia do imaginário apoiada sobre o estádio do espelho não seria suficiente para darmos conta da dimensão do objeto que se apresenta na angústia. Lacan, a partir dessa concepção, faz uma passagem do estádio do espelho ao esquema ótico, pois no estádio do espelho, temos a ilusão de que a pulsão está ligada à imagem, já na passagem para o esquema ótico, Lacan cria o furo. No estádio do espelho, é pensado que tudo que está de um lado é representado igualmente do outro lado, no esquema ótico aquilo que se apresenta de um lado, não estará necessariamente do outro lado. É isso que podemos perceber no imaginário sobre o objeto da angústia.

O objeto da angústia não se trata de um objeto qualquer do mundo sensível, mas de um objeto inapreensível, não representável, do registro do real, concebido como causa. Para Lacan (2004, p. 321) “a forma primordial da causa é a causa de um desejo.”

Esse objeto é chamado por Lacan de a e se configura como produto da entrada da linguagem permitindo, assim, que o sujeito surja. Esse sujeito que passa pela imagem especular formulada no campo do Outro apresenta um resto. O resto “é aquilo que sobrevive à provocação da divisão do campo do Outro pela presença do sujeito.” (LACAN, 2005, p. 243) Portanto, a , derivado da imagem especular, está no lugar do resto. Assim, o desejo é ilusório, pois sempre se dirige a outro lugar, o resto. O sujeito, ao clivar-se desse resto, dividido, embora excluído do Outro, pode sustentar a ilusão da totalidade; “ao apegar-se ao objeto a , o

sujeito é capaz de ignorar sua divisão. Isso é precisamente o que Lacan classifica como fantasia, (...) é na relação complexa do sujeito com o objeto a (...) que o sujeito obtém uma sensação fantasmática de completude, preenchimento, satisfação e bem-estar.” (FINK, 1998, p. 83)

O objeto a faz referência à falta. Falta essa que é apreensível pelo simbólico e através dele se faz tentar preenchê-la. Na medida em que o objeto a é a sobra, reconhece-se o objeto perdido, “por um lado, no desejo, por outro, na angústia. Lidamos com isso, na angústia, num momento logicamente anterior ao momento em que lidamos com isso no desejo.” (LACAN, 2005, p. 179)

“Nessa perspectiva, o desejo situa-se, de fato, como uma falta de efeito. Assim, se a causa se constitui como pressupondo efeitos, é a partir desse fato que, primordialmente, o efeito lhe falta.” (LACAN, 2005, p.310).

A instauração de um novo objeto a , o olho, permite ordenar a relação entre desejo, objeto e ponto de angústia. Segundo Lacan, é aí que se encerra a essência mais secreta anunciada por ele sob a forma do estádio do espelho. A relação do objeto com o desejo, Lacan chama de ponto zero e onde o ponto de desejo e o ponto de angústia se coincidem.

A contemplação do olhar, onde o objeto a se aloja tenta anular o mistério da castração¹¹. O próprio olhar se perde em um ponto do espaço onde o objeto se localiza, mas ganha contornos que o anulam como a falta que causa o desejo, o que torna o objeto fascinante. Nesse ponto de fascínio, o desejo visual mascara a angústia, daquilo que falta no desejo e está ligada às funções mais enganosas da estrutura do desejo. Nesse nível do mascaramento, a angústia se deve ao fato de um sujeito não saber que objeto ele é para o desejo do Outro. É relevante apontar que por trás do desejável, há sempre um desejanse.

O engano do desejo está muito próximo da fantasia. A fantasia consegue sustentar o desejo pela via de uma ficção, ou seja, a fantasia é a construção possível que o desejo constrói em torno de um sentido para o que não tem sentido. O desejo, propriamente dito, é inacessível ao sujeito. Assim, a fantasia viabiliza a relação do sujeito com seu desejo.

¹¹ “Nas obras de Lacan, a castração está intimamente relacionada à alienação e a separação. (...) na alienação o ser falante emerge e é forçado a renunciar alguma coisa na medida em que ele vem a ser na linguagem. A separação requer uma segunda renúncia: o prazer derivado do Outro como demanda, de moldar a demanda do Outro como objeto na fantasia (...)” (FINK, 1998, p. 125)

O sujeito desejante, na sua busca do gozo¹², procura fazer entrar esse gozo no lugar do Outro como significante. Uyeno afirma que “a angústia pode servir para o sustento do desejo, evitando o gozo, entendido como algo para além do princípio do prazer e como tal indomesticável”¹³ (2007, p.5). O desejo não serve para satisfação, mas para sua manutenção, pois impulsiona o sujeito ir em busca constante, daí nasce a angústia.

Dessa maneira, Lacan conclui que “a angústia é um termo intermediário entre o gozo e o desejo, uma vez que é depois de superada a angústia, fundamentado no tempo da angústia, que o desejo se constitui.” (2004, p. 193)

O que resta no fim do desejo, que também é ilusório, resultado de um equívoco, é o cerne da experiência do desejo, está aí, a fantasia, que sob a forma de objeto *a* é o suporte do desejo.

A angústia, portanto, não engana. “precisamente na medida em que todo e qualquer objeto lhe escapa.” (LACAN, 2005, p. 240)

Assinalamos, por fim, que essa angústia que trata a psicanálise lacaniana nos interessa pelo fato de provocar mudanças na subjetividade, ao contrário da angústia popularmente dita, que apenas causa uma inquietação pontual ou até uma antecipação de algo ruim ou difícil. Frisamos que essa angústia, também, perpassa a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa.

Neste capítulo, abordamos alguns conceitos-chave para ADF, pois ela é inesgotável, assim como expusemos o sujeito que conceitualmente é o mesmo da ADF e da psicanálise. Numa perspectiva lacaniana, discutimos conceitos de psicanálise, principalmente o conceito de angústia, pertinentes ao nosso estudo.

No próximo capítulo, explanamos o macro discurso de nosso trabalho, ou seja, a modernidade e a pós-modernidade, a globalização e identidade social.

¹² O Gozo refere-se ao investimento libidinal inconsciente que mobiliza as representações, provocando a ‘satisfação’ que amarra os sujeitos em situações que se repetem. Segundo Mrech (1999, p.87), “o gozo é uma outra satisfação a qual ficamos atados. Uma satisfação que não serve para nada (...) mas que acaba estruturando toda nossa economia psíquica.”

¹³ Cf original: “*la angustia sirve para el sostén del deseo, evitando el goce, entendido como algo para más allá del principio del placer y, como tal, indomesticable.*”

CAPÍTULO 2 - OS “NOSSOS TEMPOS”

Discorreremos, a seguir, sobre os “nossos tempos”. Aquilo que nos atravessa e atravessa os nossos sujeitos de pesquisa: Modernidade, Pós-Modernidade, Globalização e Identidade.

2.1 - Modernidade x Pós-modernidade ou simplesmente “nossos tempos”

*Antes o mundo era pequeno
Porque a terra era grande
Hoje o mundo é muito grande
Do tamanho da antena parabólicamará.
Gilberto Gil*

Definir “nossos tempos” parece-nos uma difícil missão, uma vez que nos encontramos em um momento transitório.

Se vivemos uma Modernidade que vem se configurando diferentemente da marca tradicional, então, segundo alguns teóricos, vivemos a “pós-modernidade”. Nesse sentido, concordamos com Mascia (2003, p.58) que assegura que esse momento “trata-se de um deslocamento com relação à racionalidade moderna.” A autora, ainda, cita a complexidade de usar um termo de definição da atualidade destacando que há diversas maneiras para dizê-lo:

Pós-estruturalismo, pluralismo, descentralização do objeto e do sujeito, descontinuidade, fragmentação, instabilidade, anti-realismo, diferenciação, ambivalência, problematização, incredulidade, heterogeneidade, relativismo, incomensurabilidade, cultura popular, de-legitimação, sensibilidade, identidade, desejo e *linguistic turn* são alguns dos termos frequentemente usados para definir pós-modernidade. (MASCIA, 2003, p.58)

Sendo assim, estaremos assumindo a denominação proposta por Bauman (2000) sobre “pós-modernidade”. O autor explora os termos “líquido e sólido” para explicar as mudanças ocorridas na sociedade. Bauman esclarece que tudo o que era sólido, previsível e unificado tornou-se líquido, leve e flexível, ou em suas palavras:

(...) os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (...) os fluidos não atêm a qualquer forma e estão constantemente prontos (...) a mudá-la; assim o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; o espaço que, afinal, preenche apenas “por um momento”. Em certo sentido os sólidos suprimem o tempo. (BAUMAN, 2000 p. 08)

A Modernidade Sólida é impulsionada pelos ideais de progresso que o Iluminismo incitou. É a partir desse momento que a humanidade passa a querer entender, organizar,

compreender o mundo e a ordenação da sociedade. Segundo Bauman, “o estabelecimento da ordem era, acima de tudo, a tarefa de generalizar, classificar, definir e separar categorias”. (BAUMAN, 1997, p. 53). A razão toma conta da nossa sociedade de maneira a estabelecer instituições, construir subjetividades, engajar-se político-socialmente.

No contexto da modernidade sólida, a ordem está inserida, assim como o mundo é retratado utópico: transparente e não obscuro. Trata-se de um mundo em perfeita harmonia, carregando, desta maneira, a durabilidade, o equilíbrio, a rotina, a estabilidade. Supõe-se, então, que este mundo ordeiro indica um roteiro de vida que futuramente seja seguido por seus filhos (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009).

Observamos uma quebra da hegemonia burguesa a partir da Revolução Industrial, pois o trabalho é descoberto como uma forte fonte de riqueza. Conforme Bauman,

o desmantelado ‘modo tradicional de vida’ de que o trabalho era parte antes de sua emancipação estava para ser substituído por uma nova ordem; desta vez, porém uma ordem pré-projetada, uma ordem ‘construída’, não mais o sedimento do vagar sem objetivo do destino e dos azares da história, mas produto de pensamento e ações racionais. (BAUMAN, 2000, p. 164)

Para demonstrar tal condição, recorreremos à chamada era fordista (nos referindo à Henry Ford). Neste momento, a Modernidade determina a vida da pessoa comum através de políticas capitalistas, pois os empregados da fábrica eram fiéis ao seu patrão criando um vínculo a ponto de indicar suas condutas e permitir a manutenção de suas rotinas, dessa forma, mantendo um eixo seguro, os indivíduos eram induzidos a fixar suas identidades. Essa ideia de trabalho gerava a segurança para toda a vida. Na visão de Ford, a sólida e duradoura relação mantinha a união entre capital e trabalho.

A dependência mútua entre patrões e empregados, além de promover o enraizamento do local de produção, pressupunha que a mudança de endereço (a quebra da rotina ou da sólida relação) não era atraente para nenhuma das partes. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p.7)

Nesse contexto, podemos dizer que o sujeito moderno está no tempo do progresso onde o sino da igreja é substituído pelo sino da fábrica.

A sociedade que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX. O máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta modernização; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (...) (BAUMAN, 2000, p.36).

Duas características são postas por Bauman (2000) no que tange à nossa forma de modernidade. A primeira diz respeito ao gradual declínio da ilusão moderna de que um dia se

alcançará a perfeição; de que se encontrará uma sociedade boa e justa; de que se encontrará o firme equilíbrio entre a oferta e a procura; de que teremos o completo domínio do futuro. A outra característica mostra a desregulamentação das tarefas e deveres modernizantes, isto é, aquilo que “(...) costumava ser considerado uma tarefa para razão humana, vista como dotação e propriedade coletiva da espécie humana, foi fragmentado, atribuído às vísceras e energia individuais e deixado à administração dos indivíduos (...)” (BAUMAN, 2000, p. 37-38).

Foucault acrescenta a esse cenário que

nas fábricas que aparecem no final do século XVIII, o princípio quadriculamento individualizante se complica. Importa distribuir os indivíduos num espaço onde possa isolá-los e localizá-los; mas também articular essa distribuição sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias. (FOUCAULT, 1987, p.124)

Conforme Foucault, há na história da formação da sociedade moderna a emergência de se criar dispositivos de controle para a operação de poder. O filósofo destaca o poder disciplinar¹⁴ e o biopoder¹⁵. Ainda, pronuncia que “a disciplina é uma anatomia política do detalhe” e complementa que “para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo” (FOUCAULT, 1987, p.120). No controle social da sociedade disciplinar, a vigilância é contínua e os indivíduos são confinados em um espaço arquitetônico projetado para oferecer máxima visibilidade.

Neste cenário, surge a escola institucionalizada que carrega todos esses preceitos.

Para o Bauman (2000), a “pós-modernidade” derrete os sólidos, elimina obrigações e constrói uma nova ordem: a Modernidade Líquida.

As transformações sucessivas na condição humana, tais como tempo/espaço, trabalho, emancipação e individualidade trazem a ideia de impermanência, flexibilidade, fragmentação, liquidez.

Nesse sentido, as práticas sociais sofreram e sofrem rapidamente mudanças de ordem política, econômica, ética, educacional, entre outras. Além disso, as novas tecnologias, muitas delas desenvolvidas para e no período da segunda guerra mundial, permitiu avanços e rapidez

¹⁴ O poder disciplinar pressupõe o controle dos corpos que no processo de construção de poder e normatização de conduta constrói, descreve e impõe para realizar uma combinação de força e a organização de tática. (FOUCAULT, 1987)

¹⁵ O biopoder atua sobre os corpos e podemos perceber suas especificidades em dois níveis de exercício do poder: “de um lado, as técnicas que têm como objetivo um treinamento ortopédico dos corpos, as disciplinas e o poder disciplinar; de outro lado, o corpo entendido como pertencente a uma espécie (...) com suas leis e regularidades.” (MAIA, 2011, p. 58)

em muitos processos de comunicação o que tornou o mundo menor, ou seja, mais próximo. As fronteiras terrestres, os controles de entrada e saída dos países, foram destruídas pela Internet. As indústrias fixam seus controles econômicos em espaços virtuais quase que sem referência quanto a sua nacionalidade. A esse fenômeno deu-se o nome de globalização.

O poder e a política unidos no momento de solidez, agora são separados pela sociedade líquido-moderna.

O descontrole típico de nossa sociedade é consequência, ao menos, em parte, da assimétrica relação entre poder extraterritorial do capital, que trafega em um espaço global, e as forças limitadas da política estatal, que ainda permanece atada às fronteiras da localidade nacional. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 8)

Dessa maneira, atribuímos a passagem de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores. A produção, na modernidade sólida, é de extrema importância, mas nos tempos líquidos o pertencimento ao mundo é o que se destaca, neste sentido, ser consumidor. Quando se trata de consumo na sociedade líquida, não é, necessariamente, de produtos, mas de hábitos, valores e aparências. Os indivíduos passam a se portarem como objeto de consumo a partir da exposição aos padrões, sejam eles de beleza ou ideológicos, impostos pelo mercado. (BAUMAN, 2007)

2.2 – Globalização

Nesse cenário, entendemos que a globalização assume seu papel como um fenômeno multifacetado, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas. Bauman expressa que

Uma parte integrante dos processos de globalização é a progressiva segregação espacial, a progressiva separação e exclusão. As tendências neotribais e fundamentalistas, que refletem e formulam a experiência das pessoas na ponta receptora da globalização, são fruto tão legítimo da globalização quanto a “hibridização” amplamente aclamada da alta cultura — a alta cultura globalizada. (BAUMAN, 1999, p. 9)

O processo de globalização, portanto, tende a incitar os sujeitos a assumirem riscos, bem como os leva a pensar que dependem cada vez menos de leis, normas e de procedimentos formais. Não há mais perspectivas em longo prazo. A confiança, uma vez forte, se dilui. Os sujeitos se atentam “às preocupações com a ‘segurança’, o mais das vezes reduzidas à preocupação única com a segurança do corpo e dos bens pessoais, são ‘sobrecarregadas’ de ansiedades geradas por outras dimensões cruciais da existência atual — a insegurança e a incerteza”. (BAUMAN, 1999, p. 11)

De maneira a atravessar nosso mundo, a globalização ocasiona um problema na condição contemporânea de nossa civilização: “(...) ela surge como um movimento que não se dispõe a questionar-se”. (BAUMAN, 1999, p. 11) Bauman afirma que não elaborar perguntas é pior do que não saber as respostas. O autor, ainda, assegura que “questionar as premissas supostamente inquestionáveis (...) é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos.” (id., Ibid., p. 11)

No contexto da globalização “sai de cena o indivíduo produtivo e entra em seu lugar o colecionador de sensações”. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 8) O pertencimento a uma totalidade se esvai, ao mesmo tempo em que existe uma abertura às ambivalências e às diferenças, diariamente potencializadas pela sociedade de consumo, os erros e acertos serão colocados nos ombros de cada indivíduo. Igualmente, os sujeitos experimentam cada vez mais sua liberdade em sensações diversas, assim como enfrentam consequências sem precedentes, o excesso, então, faz parte da vida de experimentação.

Nesse sentido,

Na ausência da norma, o excesso é a única esperança da vida. Numa sociedade de produtores o excesso era equivalente ao desperdício e por isso rejeitado e condenado; mas nasceu como uma luta da vida com a norma. Num mundo desprovido de normas o excesso deixou de ser um veneno e tornou-se o remédio para as doenças da vida; talvez o único apoio disponível. (BAUMAN, 2003, p. 118)

Coracini nos assinala que esse sujeito do consumo, de alguma maneira, se confunde com o sujeito do gozo, o sujeito do imaginário e que

(...) também denominado sujeito da pulsão (...) desconhece a falta, crendo-se ilusoriamente onipotente imerso num hedonismo exacerbado, mas que, não raro, se encolhe, sob o peso da solidão, da fadiga, da ansiedade, da angústia, da depressão; afinal, em algum lugar, ainda resta algo que clama pelo outro, por pontos de referência, por limites que tenta preencher com objetos. (CORACINI, 2006, p.153)

Concordamos com Coracini ao afirmar que “vivemos um momento em que o velho se imbrica no novo e este naquele”. (CORACINI, 2006, p. 153), pois somos estes sujeitos da modernidade líquida, mas que muitas vezes se vale da modernidade sólida.

Há muita polêmica em torno da globalização, pois para muitos – cientistas sociais, economistas, filósofos, educadores – a globalização mostra-se como projeto da modernidade, pois o desejo de transformar o mundo numa aldeia global já é antigo na história da humanidade. Para outros, a globalização é como uma solução para a discriminação e isolamento de alguns, mas garantindo direitos iguais, acesso à informação e aos bens

produzidos. Portanto, aqueles que notam a condição humana como consequência da globalização caracterizada como compressão tempo/espço e pelo progresso tecnológico, incluem-se na perspectiva da pós-modernidade. Aqueles que a veem como um processo centralizador de dominação têm a noção da perspectiva moderna. Podemos dizer que ambas posições estão corretas ou que ambas posições estão equivocadas. Coracini (2003, p. 102) evidencia que essa polêmica “é a tendência, própria da cultura ocidental, à polarização: ora se toma a defesa de um, ora a defesa do outro polo, garantindo a manutenção do pensamento dicotômico que marca a cultura ocidental desde a Antiguidade, pensamento esse que privilegia um lado em detrimento do outro, o centro em detrimento da margem”.

Nesse sentido, Bauman assegura

Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém a “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo “globalizados” – e isso significa basicamente o mesmo para todos. (BAUMAN, 1999, p. 7)

Bauman assinala que o advento da globalização e suas consequências afetam as identidades culturais/nacionais que sofrem um processo de deslocamento e fragmentação.

Nesses nossos tempos, portanto, vemos travar-se a luta pelas identidades, uma vez fixa, que já não mais é.

2.3 – Identidade social

Levando em consideração as mudanças decorrentes deste momento transitório que vivemos de globalização, vendo essa mudança nos sujeitos de nossos tempos, Hall (1997) sugere chamarmos de identificações aquilo que conhecemos como identidade, pois sendo responsável pela estabilidade social, essa identidade sofre uma crise caracterizada pela fragmentação do sujeito pós-moderno.

Para Bauman (2005, p. 12)

numa sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, qualquer tentativa de ‘solidificar’ o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída.

Ainda, para o autor, “a questão da identidade precisa envolver-se mais uma vez com o que realmente é: uma convenção socialmente necessária” (BAUMAN, 2005, p.13).

Bauman relaciona, portanto, que é claramente a globalização, um processo de longa transformação, que influencia as tendências sociais, precisando, necessariamente, compreender as manifestações da existência social dentro de um longo período.

Por sua vez, Hall (1997) avalia as questões sobre identidade, na pós-modernidade, a partir da expressão “crise de identidade”.

Para tal, o autor apresenta três concepções de identidade, a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo era concebido como o sujeito centrado, capacitado de razão e consciência de ação. “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa”. (HALL, 1997, p. 11) A noção de sujeito sociológico está diretamente ligada aos valores, sentidos e símbolos do mundo que o sujeito habita. “De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade.” (op. cit., p. 11) Além disso, a identidade faz a ponte entre o sujeito e a estrutura cultural tornando-o unificado e previsível. É nesse sentido que o sujeito se torna o sujeito pós-moderno, pois tendo sua identidade unificada e estável, no mundo expostamente globalizado, esse sujeito se torna fragmentado, “(...) composto não só de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.” (HALL, 1997, p. 12)

Hall (1997, p. 39) afirma

a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. (...) Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. (...) assim, em vez de falar em identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto na plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir do nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*¹⁶.

De acordo com Hall, esse descentramento do sujeito, parte do pensamento psicanalítico que vem da descoberta do inconsciente feita por Freud no século XX. Na teoria de Freud, nossas identidades e a estrutura de nossos desejos são formadas com base nos processos psíquicos e simbólicos do inconsciente.

Outro descentramento do sujeito, apontado por Hall, relaciona-se à linguística destacando o trabalho de Ferdinand de Saussure. “A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós.” (HALL, 1997, p. 40) Assim, Hall observa a relação entre língua e identidade e expõe em forma de analogia “Eu sei quem eu sou em relação com

¹⁶ Grifos do autor.

o outro que eu não posso ser”, pois “o significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua.” Do mesmo modo, o autor faz referência a Lacan “(...) a identidade, como o inconsciente, 'está estruturada como a língua'”. (op. cit., p. 40)

Para lançar mais um descentramento do sujeito, Hall evoca Foucault e ressalta a genealogia do sujeito moderno, destacando o poder disciplinar, já anunciado por nós. Hall informa que “o poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo.” (HALL, 1997, p. 42) Ou seja, as instituições que se desenvolveram durante o século XIX disciplinam os sujeitos e organizam a sociedade moderna. Essas mesmas instituições, mais tarde, tornam esses sujeitos cada vez mais individualizados.

O último descentramento proposto por Hall são os movimentos que emergem nos anos 60, movimentos sociais como o feminismo, as revoltas estudantis, as lutas pelos direitos civis, movimentos revolucionários do Terceiro Mundo, movimentos pela paz. Um momento histórico muito pertinente no que diz respeito à identidade. “Isso constituiu o nascimento histórico do que veio a ser chamado de política de identidade – uma identidade para cada movimento.” (op. cit., p. 45)

Bauman ressalta que “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas.” (BAUMAN, 2005, p. 35)

Na nossa sociedade, essa liberdade líquido-moderna, onde os sujeitos são flutuantes, desimpedidos, ser/estar fixo, ou sem identificação não faz sentido, isto é, é malvisto pelo outro.

Bauman (2005) chama de “comunidades guarda-roupa” quando o sujeito utiliza uma identidade a cada momento ou em cada lugar ou quando lhe convier, “(...) você tende a trocar uma identidade, escolhida de uma vez para sempre, por uma rede de conexões.” (BAUMAN, 2005, p. 37)

Mais uma vez, Coracini discorre sobre nossos tempos, avaliando que a realidade está atravessada pelo mesmo e pelo diferente, pela racionalidade, pela fragmentação e pela dispersão de tudo e de todos (CORACINI, 2006, p. 134). Nesse sentido, a autora afirma que nossos tempos “se caracterizam pela emergência de contradições ou paradoxos, pelo imbricamento entre a vontade de liberdade e o aumento do controle da dependência, pela exacerbação do individualismo egoísta (...)” (CORACINI, 2006, p. 135).

Segundo a autora, o desenvolvimento da produção industrial, o progresso dos transportes, o surgimento dos métodos comerciais caracteriza o capitalismo moderno, como o *marketing*, as grandes lojas e a publicidade. O que leva ao *boom* do capitalismo e expande o consumo de massa incitando o individualismo, construindo uma sociedade preocupada com o desenvolvimento pessoal, com o bem-estar pessoal e com a moda. Sobretudo o que importa é o desejo de sentir prazer. (id., *ibid.*, p.135)

O surgimento das novas tecnologias, como comentado anteriormente, possibilitou ao ser humano se comunicar sem se deslocar – telefone, em primeiro lugar, em seguida, a internet-, os avanços tecnológicos se estabeleceram como uma extensão de nosso corpo, como se nos tornássemos mais poderosos ou completos. Por meio desses avanços tecnológicos, empresários e comerciantes de todas as áreas, vendo as possibilidades ilimitadas de aumento de consumo, investem, por meio do *marketing*, nas facilidades que encantam os cidadãos, como televisão de última geração com 3D, DVD em *blueray*, celulares com internet, tevê a cabo em *HD* e tantas outras facilidades para a vida do ser humano.

Assim, de uma proposta emergente no Iluminismo em que a educação e a tecnologia nos tornariam pessoas melhores, passamos pela degradante experiência da guerra e vemos a tecnologia ressurgindo, não como objetos que atendam nossas necessidades, mas como objetos que passam a se tornar objetos de desejos, pois esse sujeito – antes entendido como uma pessoa melhor (talvez remetendo-se a aspectos éticos) passa ser entendido como o “consumidor”.

O mercado constrói argumentos que justificam a necessidade da compra de determinados produtos, não mais pela necessidade, mas pelo prazer que eles podem nos proporcionar. O prazer da compra vem assim associado à facilidade de adquiri-la. Gerando uma interessante rede em que o prazer em ter é rapidamente substituído pela necessidade de ter outras coisas, portanto, para que novos prazeres sejam atendidos.

Com base nesses argumentos, em consonância com a leitura de Coracini (2006) o sujeito é atravessado pelos encantos do mundo líquido “(...) comprometendo a sociabilidade (...) ou melhor, para a inevitável mudança nas relações sociais e, portanto, na constituição indetentária deste sujeito que as mudanças tecnológicas vão trazendo.” Assim como “(...) a internet aproxima, ela afasta as pessoas (...)” (CORACINI, 2006, p.139). É possível, através da internet construir novas relações, sem fronteiras, cada vez mais é possível perceber esse deslocamento acontecendo entre a maior parte dos sujeitos com atitudes individualizadas e centradas em si mesmas, como nas atitudes que os revelam como sujeitos cada vez mais

necessitados e dependentes das maravilhas apresentadas pelos mecanismos de venda da sociedade de consumo.

Assim, o mundo pós-moderno carrega o jogo das identidades que, determinados pelos novos padrões de comportamento, vive à procura de segurança e proteção. O imediatismo da nova “moda”, a satisfação imediata, o importante é sempre recomeçar e não fixar.

Neste capítulo, discutimos as questões de modernidade, pós-modernidade e globalização numa perspectiva baumaniana, assim como as questões de identidade apresentadas por Hall. Outros autores ilustraram nosso ponto de vista elucidando pontos cruciais, de forma a colaborar com o micro discurso que será analisado, pois essas questões atravessam os nossos sujeitos de pesquisa.

No próximo capítulo, apresentamos o macro contexto de nossa pesquisa, isto é, a LI como língua mundial e a discussão dessa como produto sócio-político.

CAPÍTULO 3 - INGLÊS COMO LÍNGUA MUNDIAL

A concepção de língua da Análise do Discurso pressupõe que esta não é transparente, mas opaca. A língua é uma condição de possibilidade do discurso, assim como não é um instrumento que o sujeito manipula, mas sim um objeto sócio-histórico que produz sentidos determinados pelas condições sociais e históricas.

Esperamos evidenciar a língua como elemento constitutivo de subjetividade, seja ela materna ou estrangeira, uma vez que a língua possui um caráter social e individual.

No contexto desta pesquisa, explanamos a língua estrangeira, especificamente a língua inglesa, pois no processo de globalização, ela desempenha um papel crucial. Salientamos, ainda, que a língua inglesa é um meio de constituição subjetiva e, ao mesmo tempo, objeto do saber pedagógico.

Desta maneira, nesta seção, ancorados nas propostas de Pennycook (1994), Moita Lopes (2005), Coracini (2007), Rajagopalan (2003) discutimos a língua inglesa como língua mundial. Primeiramente, apontamos como a LI adquiriu tal importância, em seguida, discutimos o papel da língua inglesa de acordo com a visão sócio-política.

3.1 - O mundo em Inglês

A língua inglesa adquiriu relevante importância mundial a partir do colonialismo e com a revolução industrial da Inglaterra. Em seguida, o poderio político-militar dos Estados Unidos da América desenvolvido na segunda guerra mundial e, conseqüentemente, a influência econômica e cultural resultante desse período.

Dessa maneira, o inglês se tornou a língua mais importante nos meios diplomáticos e solidificou sua posição de língua padrão nas comunicações internacionais.

Simultaneamente, ocorreu um rápido desenvolvimento do transporte aéreo e das tecnologias de telecomunicação.

Desde então, o inglês é considerado uma língua global tornando-se uma das mais importantes ferramentas, tanto acadêmicas quanto profissionais, é uma linguagem comum no mundo científico e no mundo dos negócios e, sem dúvida nenhuma, faz parte das relações internacionais. Concordamos com Moita Lopes que acena que “no mundo globalizado, a necessidade do inglês envolve razões de natureza diversa: das relativas ao comércio até às relativas à aprendizagem e ao conhecimento”. (MOITA LOPES, 2005, p.6)

Portanto, verificamos implicações em diversos segmentos mundiais. Através da música e do cinema, a língua inglesa é multiplicada e amplamente comercializada. Com os avanços tecnológicos e com a internet estreitaram-se as relações virtuais através do idioma.

Assim, é inquestionável que a língua inglesa seja parte integrante na vida do cidadão comum e, novamente, concordamos com Moita Lopes que afirma,

Esses são tempos, portanto, em que a linguagem passa a ter uma grande importância, já que o processo de globalização é construído via discurso nas idas e vindas das redes de comunicação, nas várias esferas da vida institucional: comércio, bancos, universidades, etc.” (op. cit., p. 7)

Pennycook (1994, p. 13), diante da postura de outros autores, assegura que a língua inglesa se “transformou numa língua de poder e prestígio, agindo como passagem do progresso social e econômico”. Porém, segundo o autor, os estudos da língua inglesa se mantiveram centrados nas áreas da linguística, da psicologia e da educação, não prestando atenção às teorias culturais ou sócio-políticas. Sobre esse aspecto, nos dedicamos a seguir.

3.2- A língua inglesa como língua estrangeira – do conceito ao ensino

*Nenhum conhecimento, nenhuma língua e
nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica.
Pennycook*

Conforme Rajagopalan (2003, p. 25) o conceito de língua é tradicionalmente entendido como “algo fechado em si e auto-suficiente”, isto é, “a língua é abordada como ela poderia ser num mundo ideal e paradisíaco e não como ela de fato é em nosso mundo vivido” (op. cit. , p. 27), porém, o autor afirma que a realidade do novo milênio e as tendências irreversíveis como a globalização e a interação cultural trouxeram consequências para nosso comportamento cotidiano incluindo costumes linguísticos. Nesse sentido, esse conceito não mais se sustenta, visto que há marcas de heterogeneidade nas comunidades de fala, em outras palavras, a língua deve ser vista como um instrumento de relevância social.

Nesse contexto, a língua, para Pennycook, é o “lugar onde a percepção de nós mesmos, nossa subjetividade, é construída”¹⁷. (PENNYCOOK, 1994, p.33 – tradução nossa) O autor, ainda, concorda com Weedon para quem “falar é assumir uma posição de sujeito no discurso e submeter-se ao poder e à regulação do discurso”¹⁸ (op. cit., p.33 – tradução nossa) Falar é um ato; a linguagem como efeito; efeito de sujeito; efeito de memória.

¹⁷ Cf original: “Language (...) is the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed.”

¹⁸ Cf original: “To speak is to assume a subject position within discourse and to become *subjected* to the power and regulation of discourse”

Por isso, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira tem urgência em ser visto como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades, pois

uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas (...) as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria”. (RAJAGOPALAN, 2003, p.69)

Rajagopalan (op. cit., p. 67) destaca que, “no caso das línguas estrangeiras, sempre se fixou como meta para os esforços didáticos, nada mais nada menos, que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que o falante nativo supostamente possui da sua língua”. Essa ideia de que o falante nativo é perfeitamente competente só reflete a veneração desmedida dando uma vazão à ideologia neocolonialista.

Seguindo por esse caminho, Rajagopalan chama de “redefinição cultural” o processo pelo qual passamos no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, pois nesse processo nos transformamos em outros sujeitos, “afinal, é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação”. (op. cit., p. 70) A linguagem se constitui a partir de intervenções políticas, onde se manifestam injustiças sociais e travam-se lutas em diferentes momentos históricos.

Pennycook (1994) discute as questões que envolvem a expansão desenfreada da língua inglesa. A noção de que a língua inglesa é internacional parte do pressuposto de que ela é natural, neutra e benéfica, mas nessa visão, ignora-se a história de que forças globais e interesses do governo promoveram tal propagação; supõe-se que a língua eleva seu *status* acima das questões social, cultural, econômica e política; e, por fim, toma-se uma posição ingênua de que a relação que se estabelece entre a língua inglesa e o fluxo de riqueza, cultura, recursos e conhecimentos é igual na relação global. O autor sugere desnaturalizar essas problematizações levantadas

Primeiro, há uma falha em problematizar a noção de escolha e, portanto, um pressuposto que os indivíduos e países são de alguma forma livre de restrições econômicas, políticas e ideológicas quando aparentemente optam pelo Inglês. (...) Segundo, há uma visão positivista e estruturalista da linguagem que sugere que todas as línguas podem ser livres de influências culturais e políticas (...) e, finalmente, há um entendimento das relações internacionais que sugere que as pessoas e as nações são livres para lidar uns

com os outros numa base de igualdade e, portanto, se o Inglês é amplamente utilizado esse só pode ser benéfico¹⁹(tradução nossa)

O ensino de línguas, para Pennycook (op. cit.), não pode se visto, apenas, por questões metodológicas, nossa prática e filosofia de ensino deve ser o oposto da visão de que a língua inglesa foi escolhida como neutra e universal, voltada, apenas, para comunicação global. A língua inglesa tem um papel que atravessa essa característica.

Moita Lopes aponta que “(...) a educação pode ser um instrumento central na luta por equidade entre as pessoas em todos os níveis, ou pode, pelo menos, ser útil para que se aprenda a compreender o mundo em que se vive para colaborar em sua transformação” e acrescenta que o ensino de inglês “(...) tem papel fundamental nessa empreitada” (MOITA LOPES, 2005, p. 2).

As questões sociais vinculadas ao ensino de língua inglesa podem diminuir as desigualdades sociais, pois a inacessibilidade de informações da classe oprimida gerada pelo uso da língua inglesa pela classe dominante gera o abismo social da sociedade contemporânea, ou seja, os que sabem inglês são prestigiados. Moita Lopes afirma,

O acesso ao mundo dos discursos múltiplos, que possibilitam aumentar nossos repertórios de significados, assim como o acesso às redes de comunicação e, portanto, à possibilidade de aprender a desconstruir o pensamento único ao lidar com discursos contraditórios nas redes e de aprender a atuar em novas formas de construir conhecimento, constituem para alguns a possibilidade de agir e pensar globalmente enquanto muitos outros vivem vidas locais. (MOITA LOPES, 2005, p. 9)

Pennycook (1994) sugere uma pedagogia crítica de ensino da língua inglesa, porém é preciso adotar uma posição de oposição às regras de linguagem e tomar uma posição central de construção discursiva. Para tal, o autor aborda a ideia de voz concebida por Giroux (1988). Pennycook argumenta que voz “permite uma forma de aproximar a conjunção entre subjetividade, língua, práticas e discurso”²⁰. (op. cit., p. 296 – tradução nossa)

Para Pennycook (1994), a pedagogia crítica traz para a sala de aula a possibilidade de um espaço de reflexão, essa pedagogia, sensível às vozes dos alunos encoraja-os a produzir a contra palavra. Segundo o autor

¹⁹ Cf original: “first, there is a failure to problematize the notion of choice, and therefore an assumption that individuals and countries are somehow free of economic, political and ideological constraints when they apparently freely opt for English(...) Second, there is a structuralist and positivist view of language that suggests that all languages can be free of cultural and political influences(...) and finally, there is an understanding of international relations that suggests that people and nations are free to deal with each other on an equal basis and thus, if English is widely used this can only be beneficial” (PENNYCOOK, 1994, P. 12)

²⁰ Cf original “it allows for a way of addressing the conjunction between subjectivities, language practices and discourses”.

a noção de voz sugere uma pedagogia que começa com as preocupações dos alunos, não como a insípida abordagem humanista que exige que os alunos mostrem seus sentimentos, mas sim através de uma exploração das histórias e cultura locais das limitações e possibilidades apresentadas pela língua e pelo discurso.”²¹ (op. cit., p. 311 – tradução nossa)

Pennycook sugere que três domínios sejam considerados para tal ação: que o discurso seja uma construção da realidade, como esse discurso é regulado na construção da realidade. A ação linguística olha para a própria linguagem e suas normas com a possibilidade de uma mudança. A ação subjetiva considera a subjetividade do aluno, suas histórias e memórias e sua cultural local. Essas três ações ajudam a desenvolver a pedagogia crítica do Inglês.

De maneira geral, para Pennycook (1994, p. 297), “a pedagogia crítica objetiva promover a mudança tanto na escola como na sociedade para o benefício de ambas”²², assim, Pennycook se apoia em Giroux, pois o autor sugere nove objetivos para que, através da pedagogia crítica, ocorra uma mudança social e haja um fortalecimento do mais fraco: o ponto central da educação deve ser a ética; entender a diferença entre como são formadas as identidades de professor e aluno; compreender a cultura e o conhecimento que antecede o processo escolar; procurar formas críticas de conhecimento, assim como a emergência de novas formas de conhecimento; rejeitar a objetividade em favor de conhecimento particular e parcial; incluir não apenas a crítica da linguagem, mas uma visão de mundo melhor. Certa visão envolve certo grau de utopia; professores devem se ver como um transformador intelectual, trabalhando em favor de uma transformação social; trabalhar com a noção de voz que valoriza a posição política do sujeito.

Nesse mesmo sentido, Rajagopalan (2003, p. 106), apoiado em Paulo Freire, assevera que a pedagogia crítica se distingue das demais, pois é a vontade do pedagogo de servir de agente catalisador de mudanças sociais, movido por certo idealismo e convicção e que, a partir de suas ações, por mais localizadas que sejam, é possível desencadear mudanças sociais de grandes consequências. O autor, também, evidencia uma proposta de pedagogia crítica possível de ser implantada. Em primeiro lugar, assume-se,

(...) uma postura crítica – no lugar da tradicional postura de subserviência – em relação à linguística teórica. (...) Trata-se, antes de mais nada, de questionar a própria validade da teorização feita *in vitro* e da sua aplicação automática no mundo da prática. Muitas vezes, tal postura deverá redundar

²¹ Cf original “The notion of voice, by contrast, suggests a pedagogy that starts with the concerns of the students, not in some vapid, humanist ‘student-centred’ approach that requires students to express their ‘inner-feelings’, but rather through an exploration of students’ histories and cultural locations, of the limitations and possibilities presented by languages and discourses.”

²² Cf original “(...) critical pedagogy aims to change both schooling and society, to the mutual benefit of both.”

na rejeição das propostas teóricas ou na formulação de propostas alternativas, oriundas da vida vivida e moldadas pelas exigências práticas nelas verificadas. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 112)

Em segundo lugar, que dependerá muito do primeiro, proporciona aos aprendizes desenvolver formas de resistências dando-lhes condições de enfrentar os desafios e o poder de decidir o que é melhor para si mesmo.

Contudo, Rajagopalan chama atenção para aquilo que Phillipson e Pennycook destacam como “imperialismo linguístico”, pois assustadoramente, pela globalização, um rolo compressor é instaurado passando por cima de diferentes culturas ameaçando a sobrevivência de línguas regionais. Esse movimento

(...) tende esconder premissas questionáveis que dizem respeito à identidade da língua, do sujeito falante, da cultura etc., que, no fundo, não passam de anacronismos que sobrevivem ao século XIX, quando as identidades fechadas em si e duráveis foram postuladas por motivos políticos inconfessáveis. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 112)

Dessa maneira, o ensino de língua inglesa imposto nos países de periferia não leva em consideração os valores culturais da comunidade, mas invade a vida do cidadão comum, determinando uma identidade. Constata-se, portanto, que o ensino de língua inglesa tem um caráter político, que defende interesses políticos determinados pela ação globalizadora desenfreada, atendendo, sempre, conveniências do momento.

3.3 – Questões de políticas linguísticas

Por evidenciar, nesse capítulo, o ensino de LE por um viés sociolinguístico, procurando entender a relação entre língua e sociedade, debruçamo-nos, nesse item, a esboçar políticas linguísticas, pois consideramos que o caso de ensino de LI configura-se como política linguística.

As políticas linguísticas têm por objetivo principal avaliar seus pressupostos, sua base ideológica e mostrar que política se encontra por trás das políticas linguísticas.

Enquanto a linguística não pretende apresentar um envolvimento político, ao contrário, se apresenta como neutra, por outro lado, as políticas linguísticas se destacam já na sua própria nomenclatura como envolvidas com as políticas. A linguística tem o caráter descritivo e investigativo, as políticas linguísticas intervêm na língua.

Rajagopalan discute a questão e declara: “interferir no rumo de uma língua natural é brincar com a própria natureza. Logo, a melhor coisa a fazer é deixá-la em paz.” (2008, p.136)

Seguindo, ainda, o mesmo pressuposto, Rajagopalan ironiza “Quem diria! Até que enfim a Linguística vem reconhecer que o gramático tradicional tem toda razão quando

pleiteia *intervenção*²³ proposital nos rumos de uma língua que hoje se conhece sob o rótulo de ‘política linguística.’ ” (op. cit, p. 136) ou seja, mesmo desejando ser neutra, a linguística interferiu e interfere nos rumos das línguas naturais.

A crítica posta prossegue assegurando que a gramática tradicional era apenas uma forma de intervir na língua, pois a maneira como a linguística foi tratada sempre atendia interesses políticos ou interesses de mercado, uma forma de praticar a política linguística.

No Brasil, a política linguística se configura na imposição da língua portuguesa como oficial do país e proibição do uso das línguas indígenas, uma vez o processo de colonização instaurado, a igreja católica e a metrópole portuguesa formulam ações político-administrativas-pedagógicas com o objetivo de estabilidade linguística imaginária: uma só nação, uma única produção de sentidos.

Na Era Vargas, é proibido o uso de línguas estrangeiras por comunidades imigrantes. Na mesma época, uma série de medidas foi tomada para expurgar do território nacional aquelas línguas que ameaçavam a unidade do Estado. Do mesmo modo, medidas foram adotadas para que a LE fosse parte integrante da grade curricular nas escolas. Observemos como aconteceu esse processo.

Segundo Leffa (1999), durante o período imperial o currículo chegou a apresentar seis idiomas diferentes (latim, grego, francês, alemão, inglês e italiano), assim como eram ministradas as aulas de latim e grego, as línguas francesa, alemã, italiana e inglesa eram ensinadas, sem nenhuma técnica ou método para ensinar esses idiomas, as aulas de gramática e tradução prevaleciam. Ainda, conforme Leffa, do fim do império ao início da república, as aulas de LE foram reduzidas significativamente, desaparecendo o ensino de idiomas com exceção do ensino de alemão e inglês que se tornaram facultativo.

É a partir de 1931 que o ensino de LE se torna obrigatório, pois é instituído pelo Ministério da Educação e Saúde pública o regime seriado. Com a reforma de 1943, ficou estabelecido que partisse do Ministério da Educação “praticamente todas as decisões, desde as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio.” (LEFFA, 1999, p.11). Uma manobra, visivelmente, política.

Na década de 70, com a ditadura militar, não há o menor interesse de se manter o ensino de línguas nas escolas, portanto, mais uma manobra política, sendo constatada na Lei

²³ Grifo do autor.

5692/71, que dava pouca ou nenhuma atenção aos traços culturais estrangeiros expressados pela língua. O parecer 853/71 previa o ensino de LE somente a título de recomendação e não como obrigatório.

Em detrimento do ensino de outras LEs na década de 80, o ensino de língua inglesa é impulsionado pelo fortalecimento do inglês norte-americano via institutos de ensino da língua. Segundo Leffa (1999, p. 2), “fica claro que estudamos uma língua para servir ao nosso país ou servir aos interesses dos outros”.

Em decorrência da globalização, nos anos 90, o Brasil sofreu algumas mudanças econômicas, tais como a privatização de empresas estatais, abertura do setor de petróleo e a instalação de grandes empresas estrangeiras proporcionando um novo fluxo migratório. O que gerou uma maior necessidade de se aprender LE. A LI mostrou-se, neste cenário, muito pujante. Assim,

o inglês, que, nas palavras de George Steiner ‘atuou como a vulgata do poder norte-americano, bem como da tecnologia e das finanças anglo-americanas’, assegurou seu estatuto de língua global no século XX e tem atuado como uma força facilitadora da globalização (DENDRINOS, 2004, p. 54).

Segundo Dendrinós, “A dominação econômica, política e cultural da única superpotência atual, os EUA, se faz acompanhar pela língua que codifica as práticas culturais que essa mesma superpotência ajuda a sustentar.” A autora, ainda, afirma que

Nesse sentido, o alarme diante da dominação do inglês não apenas reflete inquietude em relação ao poder de controle ou aos efeitos colonizadores que essa língua exerce sobre as outras, sejam elas “grandes” ou “pequenas”; ele oculta a consternação diante do papel da dominação na *minimização da importância da nação* e na *maximização do papel da globalização*²⁴ (DENDRINOS, 2004, p. 54).

A política linguística da língua inglesa em vigor na sociedade brasileira tem um efeito, já apontado por nós anteriormente, de reafirmação, no imaginário social, de garantia de ascensão social.

Ao retomarmos a afirmação de que a linguística aplicada é neutra, Rajagopalan (2004 p. 35) nos chama atenção ao declarar “se, nós, linguistas, temos realmente algo a dizer sobre temas como o ensino de língua ou planejamento linguístico, precisamos urgentemente convencer-nos das implicações políticas de nosso próprio trabalho”.

Ainda, o autor afirma “política e planejamento linguísticos são áreas em que os envolvidos dificilmente podem ignorar o que as pessoas comuns ‘nas ruas’ sentem e pensam.

²⁴ Grifo do autor

E isso porque o conceito de linguagem em jogo é necessariamente político” (RAJAGOPALAN, 2004 p. 35).

Para finalizar, concordamos com o argumento de que

Infelizmente, muitos de nós parecem estar perfeitamente satisfeitos e resignados diante da ideia de que os linguistas fariam melhor se seguissem os velhos caminhos, o que significa manter uma distância segura de todos os temas políticos e questões éticas que emergem do nosso próprio trabalho” (op. cit, p. 35).

Esperamos que nosso trabalho possa problematizar o ensino de língua inglesa, no mundo e no Brasil, para além de uma imposição política. Nossa discussão espera fomentar a questão em direção a uma linguística crítica.

Nesse capítulo, discutimos a questão da língua inglesa vista como língua franca presente no dia-a-dia, nas relações internacionais, que mantém, no âmbito escolar, uma determinação política evidenciando-a como facilitadora de promoção social.

No próximo capítulo, contaremos a “história por trás da estória”, isto é, esclareceremos o micro contexto de nossa dissertação, assim como exporemos a metodologia do trabalho.

CAPÍTULO 4 – A HISTÓRIA POR TRÁS DA ESTÓRIA

As condições de produção são, para nossa análise, fundamentais no que tange à ideia de interpretação a partir do contexto sócio-histórico-ideológico.

Consideramos essas condições como o contexto imediato nas circunstâncias de enunciação, isto é, no momento que os efeitos de sentido são produzidos, evidenciando elementos que derivam da nossa forma de sociedade e da memória discursiva, ou seja, o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. (ORLANDI, 2010, p. 31).

Constituem as condições de produção, assim como postulado por Orlandi (2010), a relação do já-dito, seu sentido num eixo vertical, onde os dizeres já ditos e esquecidos representam o dizível, assim como sua formulação num eixo horizontal, onde está o dito naquele momento dado, naquelas condições dadas.

Relevante para a discursividade, as condições de produção evidenciam pela exterioridade aquilo que é apreendido na interioridade pelo potencial de coerência da memória.

Para analisar os dizeres dos sujeitos de pesquisa explicitamos, a seguir, as condições de produção referentes aos sujeitos de pesquisa, assim como as condições de produção da pesquisadora.

Gostaríamos de salientar que as questões de identidades contemporâneas, modernidade e pós-modernidade, globalização, bem como Inglês como língua global fazem parte das condições de produção amplas em que nossos sujeitos de pesquisa se encontram. Estreitamos, neste capítulo, essas condições, chamemos, pois, as condições já dadas como macro contexto e as que estão apresentadas a seguir, de micro contexto.

4.1 - A pesquisa(dor)a

Cada um de nós explora um caminho diferente e traz de suas expedições descobertas um tanto diferentes.

Bauman

Quando eu era pequena, observava com atenção a minha irmã, onze anos mais velha do que eu. Ela era encantadora. Ela era professora. Sua sala de aula tinha o que toda criança de 7 anos de idade poderia querer: brinquedos, revistas, história em quadrinhos, caixas de produtos e mais, muito mais. No começo da aula, o que todos esperavam: a leitura de uma história emocionante. Sentados em volta da professora, poderíamos ser tudo. Eu, sempre quis

ser ela! A melhor professora que eu já tinha visto. Desse modo, começa a minha história como docente.

Assim como minha irmã, cursei magistério no lugar do colegial normal (Ensino Médio, atualmente). Quando estava no 2º ano do magistério, lecionei em uma Escola de Educação Infantil até o final do 3º ano. Então, no 4º ano Magistério, simultaneamente, cursei o 1º ano do curso de Letras, pois o curso de formação docente no Ensino Médio durava quatro anos e era possível prestar vestibular ao término do 3º ano.

Durante o período do colégio, eu me dediquei a estudar Língua Inglesa, por isso, a opção pelo curso Letras Português/Inglês. Curiosamente, na faculdade em que cursei, Francês também fazia parte da grade curricular, e, por consequência, adquiri a fascinação pelas línguas. No 3º ano da faculdade, meu professor de Latim me apresentou a oportunidade de estudar na Universidade *Old Dominion*, em Norfolk, Virginia, nos Estados Unidos da América. Foi aí que fui conquistada pela Língua Inglesa.

Logo, eu estava atuando como professora do Ensino Fundamental e Médio da escola pública estadual, enquanto lecionava Língua Portuguesa e Língua Inglesa e atuava, também, como professora de Língua Inglesa nos institutos de idiomas.

Na escola pública, eu lecionei por 12 anos. Atuei em diversas escolas na região da zona leste de São Paulo.

Fui professora da rede particular de ensino na zona sul de São Paulo, ao mesmo tempo em que fui coordenadora pedagógica de um instituto de idiomas na mesma região.

Das diversas experiências que tive e pude observar como professora, uma foi a que mais me chamou a atenção: Os professores com quem eu trabalhava, muitos deles, não tinham as habilidades necessárias para atuarem como professores de língua inglesa. Isso era intrigante, pois como era possível para estes profissionais trabalharem com algo que eles não sabiam? Alguns pediam para mim ou para outra colega explicações antes de suas aulas, outros ignoravam o fato de não saber o que ensinavam e repetia aquilo que lhes foi ensinado: textos na lousa e tradução, além de infinitos exercícios de memorização. Claro que não é possível escamotear o não-saber disso ou daquilo, porém era fácil notar a falta de um saber basilar. Aqui, encontra-se a origem desse trabalho, a angústia da pesquisa(dor)a que observava a disciplina de LI indo sem direção.

Nos institutos de idiomas, observei que a maioria dos professores eram instrutores muito novos, sem formação no ensino superior, apenas falantes da língua que ensinavam. Sem a formação adequada, muitos se confundiam ao lidar com crianças, com preconceitos em sala de aula, com a afetividade de seus alunos, sem conhecimento de métodos e abordagens de

ensino/aprendizagem, apenas fazendo uso de treinamentos fornecidos pela franqueadora do instituto.

Já na rede pública de ensino, observei que os professores de LE, mesmo providos de teorias, não tinham conhecimento suficiente da língua que ensinavam.

Atualmente, tenho 20 anos de carreira e continuo surpresa com o número de alunos que reclamam do baixo nível de conhecimento dos professores de LI nas escolas da rede pública.

Há oito anos atuando no ensino superior, procuro formar professores conscientes de que essa situação se arrasta por muitos anos e que precisamos mudar. Precisamos estar preparados para nossos alunos fluidos. Precisamos nos posicionar diante da globalização como nunca antes. Precisamos nos tornar críticos, reflexivos e autônomos a fim de que nossos alunos também sejam. E, principalmente, precisamos ter o saber mínimo para ensinarmos a língua que ensinamos.

Nesse sentido, nasceu a pesquisa proposta deste trabalho, de uma angústia que me move à procura de respostas, que me incita a (re)pensar a minha função docente.

Em busca de algumas respostas, portanto, nos propusemos a investigar o discurso dos alunos-professores de LI como LE que movimentam a escola pública atualmente.

4.2 - A instituição e os sujeitos da pesquisa

Entendemos que a pesquisa no ensino é um exercício de problematizar, investigar, analisar, refletir, concluir, transformar e novamente, problematizar e investigar. Temos, então, a pretensão de discutir o referencial teórico adotado ao longo do processo de investigação.

Na intenção de apontar o caminho norteador da metodologia de pesquisa, faremos, a seguir, a descrição do contexto de pesquisa, bem como exporemos a coleta de dados.

Primeiramente, esboçaremos o curso de Letras no contexto brasileiro, em seguida, sucintamente, discorreremos sobre a instituição, o curso de Letras e os alunos que são sujeitos de pesquisa.

Alguns apontamentos importantes são destacados por Dutra e Mello (apud Paiva, 2006, p. 63) sobre os cursos de Letras no Brasil:

Muitos desses cursos são ministrados em três anos e recebem alunos de escolas de ensino básico que também não investiram em um ensino de LE de qualidade. As aulas de literatura são dadas geralmente em português e as turmas chegam a ter 50, 70 e até 90 alunos, inviabilizando a oferta de um ambiente adequado à prática de idioma. Como resultado, o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de

uma regraduação, o que naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia a dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres.

Silva (2006), em sua pesquisa sobre formação de professores, levantou dados que muito se assemelham à nossa pesquisa: “As expectativas que levaram os sujeitos-participantes a escolher o curso de Letras envolvem o domínio e o processo de aprender a ensinar o idioma”. (apud ABRAHÃO, 2006 p.117). Como se fosse possível criar “receitas”, “prescrições” advindas de teorias que os levem a aplicá-las de maneira eficiente em sala de aula.

Por sua vez, Paiva (2006) assegura que o maior problema dos cursos de licenciatura em língua inglesa é que o programa está atrelado, na maioria das vezes, às licenciaturas em língua portuguesa que ocupam a maior parte da grade curricular do aluno, demonstrando uma falta de preocupação dos programas em desenvolver a competência comunicativa do professor para outros idiomas e para sua futura profissão. Paiva exemplifica que os espaços reservados nos projetos pedagógicos para a formação do professor de língua estrangeira, bem como os conteúdos selecionados, são insuficientes para uma boa formação do professor de inglês.

Assim como muitos cursos de formação de professores, a instituição, na qual foi feita a pesquisa, aposta na formação teórico-metodológica do professor, isto é, uma concepção que compreende ensinar teoria e prática como dois elementos dissociados, mas acredita-se, por parte da instituição, que o professor estará instrumentalizado, como se esse modelo garantisse a plenitude na realidade da sala de aula.

A instituição está situada na cidade de Indaiatuba, no interior de São Paulo. Os alunos que frequentam esta faculdade são moradores de várias cidades que a circundam, pois além de ser uma instituição de fácil acesso, embora privada, ela é popular, tendo, segundo sua premissa, propósito de promover a inclusão e ascensão social com incentivo à obtenção de bolsas e auxílio para financiamento estudantil, objetivando o projeto de vida do aluno.

O curso de nosso interesse, Letras, sofreu algumas mudanças nos últimos dois anos, a mais importante para se destacar é o “ensalamento”.

O ensalamento consiste em receber alunos ingressantes e alocá-los em uma sala de veteranos, isto é, do segundo semestre. Desta forma, constitui-se uma sala de aula com alunos de dois semestres distintos, assistindo às mesmas aulas. Para nós, essa característica aponta para mais um problema na formação do professor de LE. Para a instituição, os alunos que se submeteram ao vestibular e passaram têm direito de se matricular no curso de sua opção.

4.3 - A organização do curso

Faz-se necessário, para essa discussão, contextualizar o curso e sua estrutura curricular. Sendo assim, observamos a estrutura curricular do curso de Letras na instituição de ensino superior pesquisada. Interessa-nos, nesta estrutura curricular, discutirmos a relação prática e teoria no que diz respeito à formação de professores de LI como LE.

A instituição deixa claro que o objetivo²⁵ do curso é

Preparar o futuro profissional para o exercício pleno e consciente de sua função profissional, considerando-se, também, as atuais exigências do mercado de trabalho, o essencial do campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente.

Desse modo, para desenvolver tal objetivo, revela que:

O currículo do curso foi organizado com o objetivo de oferecer ao aluno um conjunto de conhecimentos acadêmicos, saberes, valores, práticas e atividades estruturais e articuladas, definidoras de um projeto de formação, dinâmico, flexível e ao mesmo tempo coerente. Tais elementos devem ter referência com a realidade social, o perfil do egresso, os conceitos e procedimentos de ensinar e aprender, a seleção e organização de conteúdos relevantes, a metodologia de trabalho e os critérios de avaliação.

Dois, dos objetivos específicos do curso, nos chamam atenção:

3 - Proporcionar ao aluno uma formação teórico-metodológica que permita leituras críticas das diversas teorias que interpretam a realidade, possibilitando-lhe um direcionamento científico para a identificação e resolução de problemas ligados ao uso da linguagem, em especial a verbal, nos contextos oral e escrito.

7 - Formar o profissional capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, fazendo uso de novas tecnologias e compreendendo sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente;

Além da proposta do curso, seu objetivo e seus objetivos específicos, nos interessa a estrutura curricular no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira. Os alunos de Letras, portanto, contam com a seguinte grade:

Semestre	No. de aulas por semana	Disciplina
1º	1	Fonética de Língua Inglesa
2º	2	Comunicação e Expressão 1
2º	6	Língua Inglesa 1
3º	1	Comunicação e Expressão 2
3º	3	Língua Inglesa 2
4º	1	Comunicação e Expressão 3
4º	3	Língua Inglesa 3
5º	1	Comunicação e Expressão 4
5º	3	Língua Inglesa 4
5º	1	Linguística Aplicada 1
5º	1	Estágio Supervisionado LI 1
6º	1	Comunicação e Expressão 5
6º	3	Língua Inglesa 5
6º	1	Linguística Aplicada 2
6º	1	Estágio Supervisionado LI 2

²⁵ Tais objetivos e grade curricular fazem parte do projeto pedagógico da instituição pesquisada.

Atentando para os trechos acima – objetivos e grade curricular -, nos deparamos com uma organização de curso que pretende desenvolver a capacidade reflexiva do profissional inserindo-se numa perspectiva solucionista, isto é, a seleção dos conhecimentos científicos aplicados no curso fornece aos alunos respostas aos problemas da prática pedagógica.

Observando a estrutura curricular – das disciplinas de língua inglesa - do curso, vemos que as disciplinas mantêm uma carga horária diversa. No primeiro semestre, os alunos têm 1 (uma) aula referente à fonética da língua inglesa. Supõe-se que os alunos devem apreciar o conhecimento teórico da disciplina para aplicá-los nos semestres seguintes.

A partir do segundo semestre, os alunos começam a estudar a língua inglesa com duas disciplinas separadas, uma diz respeito à estrutura da língua e a outra aos elementos comunicativos da língua. Como se fosse possível dissociar as habilidades linguísticas no ensino de línguas.

Cabem às disciplinas de Linguística Aplicada 1 e 2 que acontecem nos 5º e 6º semestres, respectivamente, integrar as demais disciplinas de língua inglesa para que ocorra, por parte dos professores em formação, a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Os estágios supervisionados em língua inglesa 1 e 2 exigem que os professores em formação assistam às aulas de professores nas escolas públicas, porém isso não garante que a formação do professor seja melhorada ou que a caracterização do curso teórico-metodológica se modifique. Poderíamos mencionar que isso seria ainda mais acirrado.

O discurso da instituição inscreve-se no plano da idealização, de maneira que as promessas de que um profissional totalmente capacitado se dará a partir de conhecimentos, saberes, valores e práticas com base em conteúdos relevantes. Conteúdos, estes, que visam não somente a ajustar os saberes aos alunos, mas que imprimem determinados sentidos, deixando de lado outros, de forma que o grupo que organiza esses componentes manifesta seu poder.

Sendo assim, esse discurso é marcado por um regime de verdade²⁶ que, pela perspectiva teórica, só há uma maneira viável para o ensino de idiomas, que leva o professor

²⁶ Regimes de verdade nas palavras de Foucault: Por regimes de verdade eu gostaria de entender aquilo que constrange os indivíduos a um certo número de atos de verdade (...) é, portanto, aquilo que constrange os indivíduos a esses atos de verdade, aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos. (...) um regime de verdade é aquilo que determina as obrigações dos indivíduos quanto ao procedimento de manifestação do verdadeiro. Obrigação dos indivíduos quanto ao procedimento de manifestação do verdadeiro, quer dizer a junção dessa noção de obrigação com relação à noção de manifestação da verdade em que a verdade obriga pelo fato dela ser manifestada. (FOUCAULT, 2010b, p. 67)

formador a ser o aplicador de teorizações ao professor em formação, a teoria é posta aos alunos para ser referendada, portanto uma verdade imposta. O problema advindo desta relação é que se espera que o professor em formação aplique a teoria em sala de aula, porém, esse professor não é capaz de fazê-lo, pois a relação entre teoria e prática é fragmentada gerando no professor em formação, um conflito de informação que acaba por aplicar, em sala de aula, sua experiência enquanto aluno.

A aplicação deste modelo de currículo no curso de Letras prevalece a dicotomia teoria e prática. A característica principal do curso é o processo de transmissão de conhecimento do professor formador para o professor em formação, embora baseada numa proposta reflexiva.

Como vimos na apresentação do curso pela instituição, é forte a proposta de formação do profissional, mas a instituição destaca, também, que o profissional tem outras escolhas, além da carreira docente: “O profissional pode atuar, por exemplo, como revisor, crítico literário ou consultor”, deixando-lhe, assim, escapar o interesse mercadológico – indicando ao candidato possibilidades de outra profissão, assim garantindo mais um aluno em sala de aula, porém a grade curricular não garante essas formações profissionais - um discurso que, segundo Foucault, é produzido a partir de arranjos sociais, políticos e econômicos.

Embora, as características desta estrutura curricular carreguem as premissas da modernidade, reconhecemos que isso se dá ao fato de que “O pós-modernismo não rejeita simplesmente aquilo que critica: ele, ambíguo e ironicamente, imita, incorpora, inclui” (SILVA, 2008, p.247). Dessa maneira, a instituição envolve as novas tecnologias e o discurso mercadológico ao ensino.

4.4 – A sala de aula pesquisada e o perfil dos sujeitos de pesquisa

De acordo com as características do perfil dos alunos observados - foco deste estudo - concordamos com Bourdieu (1999) em vários aspectos. No que tange ao aluno universitário, o autor afirma que:

(...) a linguagem universitária é muito desigualmente distante da língua efetivamente falada pelas diferentes classes sociais, não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua universitária e frente ao uso universitário da língua, sem se condenar a creditar ao dom um grande número de desigualdades que são, antes de tudo, desigualdades sociais. (BOURDIEU, 1999, p. 56)

Em relação às esperanças que garantiriam ascensão social, ele expõe que:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a

escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. (BOURDIEU, 1999, p. 58)

Se, em sua maioria, os alunos de Letras são de baixa classe social, Bourdieu nos assinala que:

Nota-se, evidentemente, que um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que se lhe impõem, objetivamente, ou seja, enquanto se dirija a indivíduos dotados de capital cultural. (BOURDIEU, 1999, p. 57)

Bourdieu traz o funcionamento dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas e as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber. Assim, a produção e a distribuição dos bens culturais e simbólicos incluem os produtos escolares.

Neste sentido, Moita Lopes anuncia que “se as escolas dos excluídos em outros tempos já tinham que ser tão boas como as de outros grupos sociais, hoje elas precisam ser melhores ainda para diminuir os fossos que distanciam, continuamente, tais grupos”. (MOITA LOPES, 2005, p. 2). Ainda, o autor vê “a função da aprendizagem da língua estrangeira como ampliação de oportunidades sociais.” e afirma que “a educação linguística, em geral, e, especificamente, em inglês, tem papel fundamental nessa empreitada”. (MOITA LOPES, 2005, p. 2)

A sala de aula pesquisada conta com 33 (trinta e três) alunos. São 16 (dezesesseis) alunos do 5º (quinto) semestre e 17 (dezessete) alunos do 6º (sexto) semestre, sendo 3 (três) homens e 30 (trinta) mulheres. Algumas alunas desta sala eram, foram ou são empregadas domésticas, algumas são funcionárias públicas que trabalham em outros setores municipais ou vinculados à educação – como secretárias ou merendeiras –, outras - (os) colaboradores do comércio, que trabalham em balcão no atendimento ao público e outros - (as) ajudantes geral.

Outra característica notada nestes sujeitos se refere ao fato de que muitos dos alunos não terminaram seus estudos no percurso escolar regular, eles tiveram que terminar o ensino fundamental ou médio ou ambos na EJA (educação de jovens e adultos), uma vez que, por suas condições sociais, muitos deles advindos de famílias muito pobres, outros por repetência nas primeiras séries do ensino fundamental, não puderam concluir seus estudos, tendo que esperar por oportunidades para então concluir o ensino regular, assim “sonhar” em ter melhores condições de vida com o ensino superior.

Para sustentar o nosso estudo, as condições de produção são muito importantes, como visto previamente, por isso o critério da escolha dos sujeitos deve ser considerado. Retomamos, pois, os critérios já apresentados na introdução deste trabalho. a) o sujeito deve ter estudado na rede pública – justificado pela classe social a que ele pertence; b) o sujeito

deve estar matriculado oficialmente no curso de Letras da Instituição – legitimando seu vínculo com o curso; c) o sujeito não deve ter cursado ou estar cursando língua inglesa em um instituto de idiomas – uma vez que a pesquisa se valerá de sujeitos que não têm ou tiveram contato com a LE fora da escola pública ou da faculdade que está cursando; d) o sujeito deve lecionar língua inglesa como LE em uma escola da rede pública, pois a análise do discurso se dará a partir das vozes desses sujeitos que ensinam LI como LE, sem ter concluído o curso superior; e) o sujeito deve apresentar características que o transformaram em sujeitos desejanter de aprender e ensinar LI durante o período da graduação, entre o 1º e 6º semestres; f) o sujeito deve participar nas aulas das disciplinas de Linguística Aplicada em Língua Inglesa (LALI) e Estágio Supervisionado em LI – acreditamos que essas disciplinas criem um espaço específico na formação do aluno constituindo-o professor de LE, significando-o e marcando sua singularidade. Ademais, são nessas disciplinas que o aluno se dá conta do desafio de ensinar uma língua sem sabê-la.

Levando em consideração os critérios acima, a coleta de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas, pois permitiram certa flexibilidade nas questões previamente elaboradas.

4.4.1 - Os sujeitos de pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são três mulheres do 6º semestre de Letras. No intuito de proteger suas identidades, nomeamos por três princesas dos contos de fadas: Anastácia, Ariel e Jasmine.

4.4.1.2 - Anastácia

Anastácia tem 22 anos de idade, é solteira, mora com a mãe e trabalha como professora de LI e professora eventual em uma escola pública na cidade de Indaiatuba. Anastácia não tem filhos e não possui transporte próprio. Anastácia iniciou sua graduação no 1º semestre de 2009. Teve contato com a LI e com a professora, pesquisadora deste trabalho, no 2º semestre, quando a grade curricular do curso apresentava 4 aulas semanais de LI e 2 aulas semanais de Comunicação e Expressão em LI. Desde o primeiro momento, Anastácia se mostrou pouco interessada nas disciplinas, quando presente nas aulas, fazia os exercícios propostos sempre reclamando de que não gostava da disciplina ou entendia o conteúdo explicado. Na defensiva, dizia não se importar com a matéria, pois não era seu objetivo aprender ou ensinar LI. Seu objetivo, na época, era ser escritora de peças teatrais. Com o tempo, Anastácia começou a se interessar pelas aulas, porque a professora trazia muitas

atividades em pares ou em grupos que promovia interação entre os alunos. Anastácia foi desafiada a mostrar sua criatividade. Uma menina com muita força de vontade começou a desabrochar nas aulas de LI.

No semestre seguinte, sem faltar às aulas e com intuito de aprender LI, Anastácia chamou a atenção da professora, pois com uma postura completamente diferente daqueles primeiros encontros, ela estava disposta a ser uma aluna aplicada. O relacionamento aluno/professor passou a ser harmonioso e a professora começou a investir na ideia de que Anastácia poderia ser uma boa professora. Anastácia, ainda, não queria lecionar. Mais um semestre se foi.

Em 2010, Anastácia estava desempregada, não queria estudar mais, pensou em desistir do curso, mas com ajuda dos companheiros de sala e com as palavras de carinho da professora, Anastácia resolveu continuar o curso até o final. Foi neste desconforto de sua vida, que ela, sem recursos, foi tentar a chance de ser professora.

No semestre seguinte, Anastácia estava encantada com a possibilidade de seguir a carreira docente. Mais empenhada do que nunca, Anastácia, agora, era uma professora pronta para lutar com “unhas e dentes” pelos seus direitos e de seus alunos. Traçou o objetivo de aprender LI e fazer todo o possível para ser uma boa professora de línguas. Participou efetivamente das aulas de Linguística Aplicada em LI, assim como realizou os estágios com muita atenção. Suas observações demonstravam como ela havia se deslocado como sujeito.

Anastácia concedeu sua entrevista quando cursava o 6º semestre de Letras e certa de que se tornou professora.

4.4.1.3 - Ariel

Ariel tem 25 anos de idade, é solteira, mora com o namorado em uma cidade próxima à Indaiatuba e trabalha como professora de LI e professora de artes em uma escola da rede pública na cidade onde mora. Ela não tem filhos e não possui transporte próprio.

Ariel, assim como Anastácia, teve contato com a professora e as disciplinas de LI na graduação, a partir do 2º semestre. Ela também é da turma de 2009.

Ao contrário de Anastácia, Ariel demonstrou interesse pelas disciplinas logo no começo do semestre. Ela sempre foi muito participativa.

A primeira impressão que tive de Ariel foi de que ela tinha um ótimo conhecimento da LI. Sempre disposta em ser voluntária e servir de modelo para os outros alunos, Ariel me empolgava.

Ainda, na segunda metade do semestre eu percebi que Ariel sabia muito, mas infelizmente sabia incorretamente. Em um bate-papo com a aluna, descobri que ela tinha sido aluna de LI da mesma professora durante o ensino fundamental e ensino médio e, que, esta professora havia lhe ensinado, erroneamente, várias regras gramaticais. Sendo assim, Ariel havia aprendido tudo que lhe fora ensinado, porém equivocadamente. Ariel ficou desolada.

No semestre seguinte, lá estava Ariel cheia de ideias e, novamente, participativa. Ela estava pronta pra aprender tudo de novo. O único problema de Ariel eram as faltas, que, infelizmente, foram piorando com o passar dos semestres. Ariel dependia de ônibus, carona e vans para a cidade que ela morava.

Eis que Ariel vai para a sala de aula, ser professora de.... Bem, Ariel se arriscou bastante e foi ser professora de várias disciplinas. Ela, como a história de vários outros sujeitos, precisava de dinheiro para se sustentar.

No 5º semestre, Ariel era professora, com aulas atribuídas, de LI e artes. Ariel passava várias aulas, na faculdade, fazendo atividades para seus alunos. Contornava letras para formar um alfabeto, pintava desenhos de animais para ensiná-los ao 6º ano, preparava sua aula durante a aula que assistia e Ariel se divertia com isso. Por não ter tempo de fazer isso em casa, essa era sua opção para dedicar-se a ser uma boa professora.

Ariel sempre se destacou em sala de aula como aluna, quando estava presente nas aulas de Linguística Aplicada em LI, ela fazia excelentes observações acerca dos textos propostos para leitura.

Apontamos Ariel como um sujeito que se redescobriu e se deslocou durante o período de graduação em Letras. Destacamos que Ariel sempre quis ser professora de LI.

4.4.1.4 - Jasmine

Jasmine tem 27 anos de idade, é divorciada e tem duas filhas com quem mora. Ela atua como professora de LI e como professora eventual em uma escola da rede pública na cidade de Indaiatuba. Jasmine não tem transporte próprio.

Jasmine sempre me pareceu tímida. As propostas de jogos e atividades em grupo que como professora eu propunha, ela sempre realizava, mas discretamente.

Não me recordo de Jasmine ter se lançado voluntária sem que eu a tenha apontado para atividade.

Na primeira prova que Jasmine realizou, eu percebi que não era apenas timidez, mas ela tinha uma enorme dificuldade com a disciplina. Ela nunca faltou às aulas, era sempre

pontual tanto com o horário da aula, quanto com as atividades requisitadas. Não demonstrava interesse em lecionar LI.

Durante algum tempo, tentei entender o que acontecia com aquela aluna dedicada, que não conseguia produzir nas disciplinas. Sua produção oral era melhor do que sua produção escrita. Por alguma razão, na escrita ela sempre se embaralhava, também, no sentido literal, embaralhava as letras. Cheguei a pensar em algum distúrbio, como dislexia, mas não era possível, pois nas outras disciplinas ela conseguia ir bem.

No semestre seguinte, eu comecei a ensiná-la sentada ao seu lado. Eu indicava as atividades para os alunos e por fim sentava ao seu lado. Nas atividades comunicativas, ela fazia as atividades com Anastácia, pois sua criatividade encantava Jasmine e a fazia produzir. Nas atividades escritas, eu a auxiliava exemplificando com sentenças simples de maneira que ela pudesse entender. Ela sempre se esforçava para aprender.

Jasmine começou a lecionar. Lecionava qualquer matéria, pois ela iniciou a carreira sendo professora eventual. Os professores costumavam deixar o conteúdo da aula pronto para ela seguir adiante. Normalmente, o conteúdo era o “caderninho” de atividades proposto pelo governo do Estado. Ela o seguia. O grande problema acontecia quando a aula era de LI, pois os exercícios e as instruções dos mesmos eram em inglês. Jasmine se apavorava.

Em muitas conversas com Jasmine, procurei orientá-la a ficar mais tranquila e ler palavra por palavra de modo que o contexto lhe fizesse sentido. Com o passar do tempo Jasmine foi se sentindo mais segura.

Nas aulas de Linguística Aplicada em LI, sempre discutimos questões metodológicas, lemos muitos textos para entender que direção a LA está tomando no Brasil e a relação com a prática de sala de aula. Jasmine sempre se manifestou nas aulas de maneira positiva.

No 6º semestre, quando da entrevista, Jasmine estava muito feliz em ter se tornado professora de LI, com muitas incertezas, sem dúvida, mas com esperança de se tornar uma melhor professora nessa disciplina.

Anastácia, Ariel e Jasmine são os sujeitos desta pesquisa, pois movidas pelo objetivo de serem professoras de LI se deslocaram.

4.5 – Metodologia

Ao tomarmos como arcabouço teórico-metodológico a ADF nos propusemos a investigar e refletir o processo de produção de sentidos dos sujeitos num contexto sócio-histórico-cultural, evidenciando, através de recortes discursivos que compõe nosso *corpus* de

pesquisa, o discurso dos professores-alunos ou alunos-professores que revelam a angústia de ensinar a língua que não se sabe.

Acreditamos na proficuidade da pesquisa, pois, ao trazer elementos para a compreensão dos discursos dos alunos-professores ou professores-alunos de LE, temos a oportunidade de observar a interferência de angústias ou não na subjetividade destes sujeitos, haja vista a desigualdade social e cultural na educação brasileira.

Gostaríamos, portanto, de salientar os procedimentos de análise utilizados pela ADF, assim como o processo de pesquisa, apontados no item que segue.

4.5.1 - Dispositivos e procedimentos de análise

Para Foucault (2010, p. 54), são quatro as noções que devem servir como princípio de análise do discurso: “a noção de acontecimento, a de série, a de regularidade, a de condição de possibilidade” de modo que se referem à criação, à unidade, à originalidade e à significação, respectivamente.

Em ADF, a análise dos dados não se dá à exaustão em relação ao objeto empírico, mas aos recortes do discurso dos sujeitos pesquisados. “Isto porque, por definição, todo discurso estabelece na relação com outro discurso anterior e aponta para outro”. Assim, “não há discurso fechado em si mesmo, mas processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes”. (ORLANDI, 2010, p. 62)

Esses recortes são considerados uma unidade discursiva, uma parte de um todo, cujo objetivo é mostrar as relações de um sistema linguístico sendo possível uma interpretação deste fragmento sem se distanciar do *corpus*. Ao escolher um recorte, o analista do discurso limita seu material a fim de atingir seus objetivos de análise permitindo-lhe chegar a uma compreensão.

Esse procedimento se dá na relação entre intradiscurso e interdiscurso. Compreendemos o intradiscurso como a materialidade da língua que nos permite entender o interdiscurso, o lugar onde se instaura a memória discursiva do sujeito e que permite compreender os efeitos de sentido produzidos no emaranhado de sentidos no dizer do sujeito.

A materialidade da língua, que é para a AD linguístico-histórica, remete às condições de produções em relação à memória, onde intervém a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha e o equívoco, portanto, o que nos interessa não é descrever ou compreender o funcionamento do discurso, mas sim como ele é construído.

Desse modo, feito o recorte do discurso, é possível analisá-lo de maneiras diferentes, pois a análise depende do analista que parte do texto (intradiscurso) e o

remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura” (ORLANDI, 2010, p. 63),

ou seja, as formações discursivas se definem a partir de uma posição sócio-histórica já dada que determina o que pode ou não pode ser dito.

Sendo assim, o analista do discurso busca regularidades discursivas apontadas pelas formações discursivas no funcionamento do discurso. São essas regularidades que representam o imaginário que constituem os sujeitos e que são atravessados pelos discursos de outros sujeitos que são afetados pelos esquecimentos no 1 e no 2, vistos no capítulo 1.

As regularidades discursivas serão traçadas a partir da análise de um discurso concreto, o que o tornará um objeto teórico, isto é, em nossa pesquisa, trabalhamos com entrevistas – discurso concreto – e o recorte que fazemos deste discurso resulta na organização do *corpus*, assim podemos compreender como o objeto produz sentido.

Orlandi (2010, p. 67) chama de “processo discursivo”, a construção, a estruturação, o modo de circulação que constituem os sentidos do texto que é submetido à análise, pois é a partir desse momento, desses vestígios que são encontrados que a análise se desenvolve.

O analista do discurso se vale entre o acaso e a necessidade, o jogo e a regra para interpretar os dizeres dos sujeitos, dessa maneira, levando em consideração a historicidade, se constrói a análise que, pelos processos discursivos, são capazes de explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção de sentidos. Nas palavras de Orlandi (2010, p. 68), “é trabalhando essas etapas da análise que ele [o analista] observa os efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua”.

Levando em consideração que o discurso está sempre em curso, ele é um conjunto de práticas, retomamos Foucault (1969), a partir de Orlandi (2010, p. 71), em que o autor identifica “discurso como uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas.” Assim, podemos dizer que o texto é produzido segundo as coerções de uma formação discursiva.

Para análise dos excertos, é importante que se entenda tal conceito, pois “(...) no procedimento de análise devemos procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações deste com as formações discursivas pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia.” (ORLANDI, 2010, p. 71)

Para Foucault (2010, p.51), analisar o discurso em suas condições é preciso “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante”.

Nesse sentido, o discurso se articula entre estrutura e acontecimento. “O jogo de noções que lhes são ligadas; regularidades, casualidade, descontinuidade, dependência, transformação; é por esse conjunto que essa análise dos discursos sobre qual estou pensando se articula.” (FOUCAULT, 2010, p. 57)

Deste mesmo modo, Orlandi (2010) marca como modo de articulação entre estrutura e acontecimento o efeito metafórico da relação entre língua e discurso, enquanto fenômeno semântico.

Os efeitos metafóricos são deslizamentos da língua constituintes do processo de produção de sentidos e da constituição do sujeito. São destes deslizamentos que se instauram diferentes formações discursivas.

A historicidade e a constituição do sujeito devem ser compreendidas como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e que se transformem. (ORLANDI, 2010). O analista do discurso ouve para lá das evidências, com o intuito de acolher a opacidade da língua e compreender seu sentido. Sua tarefa, na pesquisa discursiva é incitar o sujeito a falar de si, a partir de um tópico estabelecido pelo pesquisador, que apesar de direcionado, entende-se que o sujeito, ao falar, é falado, deixa-se falar e esse discurso que desliza que é o material do analista do discurso.

“O analista deve poder explicitar os processos de identificação pela sua análise: falamos a mesma língua, mas falamos diferente” (ORLANDI, 2010, p. 60). Além disso, o analista atravessa o efeito de transparência da linguagem de maneira a investir na opacidade da língua e no descentramento do sujeito. Sua análise se dá no momento em que ele não reflete, mas situa. O analista trabalha no limite da interpretação, “ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições” (ORLANDI, 2010, p. 61).

Neste sentido, o analista tira proveito da produção de efeito provocado pelo discurso do sujeito, sem ser vítima desses efeitos ou ilusões.

Levamos em consideração que o analista, como sujeito, também é constituído por discursos diversos e, que, sua interpretação é afetada por esses discursos, e, que, portanto, cada recorte discursivo apresentado pelo analista poderia ser interpretado de outras maneiras por outros analistas do discurso. “Ele não se esgota em uma descrição (...) todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo de análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos” (ORLANDI, 2010, p.64).

Na análise, o analista junta o deslize, a paráfrase e a metáfora formando um conjunto que sustenta sua interpretação de maneira que articula o discurso, a língua, o sujeito, o sentido à ideologia e ao inconsciente.

Neste capítulo, apresentamos nosso micro contexto, ou seja, a pesquisadora e sua experiência enquanto professora. Expusemos a instituição, assim como os sujeitos de pesquisa. Explanamos, também, nossos dispositivos e procedimentos de análise.

No próximo capítulo, trazemos os excertos das entrevistas com os sujeitos supracitados. Com base nas teorias apresentadas, fazemos análise discursiva que visam a capturar interdiscurso existente no discurso desses professores-alunos, que apresentam ou não a angústia de ensinar uma língua que não sabem.

CAPÍTULO 5 – O CORPO ATRAVESSADO POR ANGÚSTIAS

Cinderella walked on broken glass. Sleeping Beauty let a whole lifetime pass. Belle fell in love with a hideous beast. Jasmine married a common thief. Ariel walked on land for love and life. Snow White barely escaped a knife. It was all about blood, sweat, and tears, because love, means facing your biggest fears!

Unknown author²⁷

O presente capítulo apresenta a análise do *corpus* de pesquisa. A partir das entrevistas com os sujeitos de pesquisa, empreendemos uma análise micro discursiva. Os excertos, extraídos das entrevistas nas quais os sujeitos discorrem sobre os elementos que os cercam cotidianamente, são analisados sob a luz das teorias discursivas, de *insights* de psicanálise e estudos sócio-culturais exploradas neste trabalho.

Ao analisar as entrevistas, observamos algumas regularidades discursivas. Essas categorias foram elencadas a partir do olhar da analista em função dos objetivos e hipótese dessa pesquisa. São elas: Eu e a Língua Inglesa; Eu e a busca; Eu e o O/outro; Eu e as angústias; Eu e o meu saber.

“Eu e a Língua Inglesa” apresenta três representações possíveis de análise: a posição da língua inglesa enquanto língua de domínio; a posição do sujeito de pesquisa enquanto aluna de LI, que chamamos de aluna-professora; a posição do sujeito enquanto professora de LI, que chamamos de professora-aluna. Embora os dados se entrecruzem, optamos por explorar três faces desses sujeitos frente à LI.

“Eu e a busca” mostra uma constante luta em busca de ideais e de si mesmo.

Em “Eu e o O/outro”, os sujeitos de pesquisa deixam escapar o desejo do outro e o desejo do Outro.

Exploramos em “Eu e as angústias”, as angústias vivenciadas pelas professoras-alunas, de um lado a angústia que conota frustração e, de outro lado, a angústia que faz sair do lugar.

Na última regularidade discursiva, “Eu e meu saber”, Anastácia, Ariel e Jasmine apresentam como o saber que têm aflora diante da complexa tarefa de ensinar.

As entrevistas, transcritas integralmente, encontram-se na seção Anexos.

²⁷ “Cinderela andou sobre vidro. A Bela Adormecida deixou-se evadir uma vida inteira. Bela se apaixonou por uma fera horrorosa. Jasmine se casou com um ladrão comum. Ariel andou em terra por amor e vida. Branca de Neve escapou por pouco de uma faca. Era tudo sobre sangue, suor e lágrimas, porque o amor significa enfrentar seus maiores medos! Autor desconhecido” – Tradução minha.

5.1 - Eu e a LI enquanto língua de domínio

Falar é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro ou pelos estereótipos sociais, pródigos em frases feitas. Não é raro que esse navegar mude de direção.
Revuz

Os efeitos de sentido produzidos pelo discurso dos alunos-professores são determinados pelo contexto histórico, social e ideológico, relacionados a formações discursivas, não estando, estes efeitos, sob o controle dos sujeitos que os enunciam.

O ensino/aprendizagem de LI carrega em nossa sociedade um valor ideológico que associa o conhecimento de uma LE à garantia de ascensão social e econômica do sujeito. O discurso da globalização cria a ilusão de que a LI somente pode ser aprendida em um instituto de idiomas ou por meio de intercâmbio, essa ideologia é reforçada pelo discurso publicitário de escolas de idiomas que apostam no inglês “como uma mercadoria capaz de mudar o curso de vida do aprendiz”. (CORACINI, 2007, p.232)

Sendo assim, as representações dos alunos-professores sobre o ensino/aprendizagem de LI estão ligadas ao processo de globalização e à questão de identidade²⁸ do professor de LE que se encontram inseridos na pós-modernidade.

Levando tal afirmação em consideração, perguntamos aos nossos sujeitos de pesquisa o que é ensinar e aprender LE. Sem hesitação, Ariel responde:

RD²⁹1 - Hoje? Tudo. Hoje, tudo.

A rapidez e o tom com que Ariel responde a pergunta nos remete ao discurso “quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta” ou “as pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65) Veja que ela repete o mesmo enunciado duas vezes, 1º perguntando para “hoje” e respondendo para si mesma “tudo” e no outro, ela coloca os dois termos em uma mesma sentença assertiva. O advérbio – hoje - em uma sentença interrogativa enfatiza a ideia de que na contemporaneidade saber uma língua estrangeira é fazer parte do mundo. Do mesmo modo o pronome “tudo”, na resposta, significa uma totalidade. Essa representação é tomada pelas vozes de *marketing* das novas tecnologias e, principalmente,

²⁸ “O anseio por identidade vem do desejo de segurança”. (BAUMAN, 2005, p. 35)

²⁹ RD refere-se a Recorte discursivo.

pelo discurso da Globalização. Por sua vez, o dito “tudo” traz um não-dito de que antes não era esse “tudo”. Além disso, tudo e nada se constituem, mutuamente, uma vez que jamais saberemos tudo ou atingimos o saber totalizante.

Ariel expressa como se sente em relação ao aprendizado de LI:

RD 2 - Péssima. Horrível. Péssima... Péssima. Eu me sinto péssima, mas eu sei que eu me encontrei no que eu quero fazer. Até então, né? É. Eu, eu vou estudar, eu vou tirar condições pra fazer isto: pra viajar, pra estudar mais. Fazer um curso depois. A faculdade não vai me preparar como a gente supõe que a faculdade devia. Ela não vai me preparar. Eu vou sair e fazer um curso. Vou viajar pra eu me sentir bem. Eu não me sinto bem.

Nessa sequência discursiva, Ariel diz e depois vê que se disse, pois ao afirmar “Eu me sinto péssima, mas eu sei que me encontrei”, Ariel usa a conjunção opositiva “mas” para reorganizar seu discurso. Afinal, em nossa sociedade não é adequado à pessoa dizer que se sente péssima, horrível. Vejamos, ela inicia alternando “péssima” com “horrível”, repetindo, logo após, duas vezes “péssima”, então inicia uma oração na qual se coloca como sujeito do verbo “sentir”, repetindo mais uma vez o termo “péssima”. Porém, parece se dar conta de que se atribuiu predicativos negativos, de baixa auto-estima e passa a construir uma outra construção discursiva a si, materializada pela conjunção adversativa “mas”. A partir daí, Ariel passa a elencar uma série de ações que pretende tomar para mudar a sua vida, materializadas pela repetição “eu vou” (estudar, tirar condições, sair e fazer, viajar). Contudo, termina o seu enunciado voltando à condição inicial negativa de “não se sentir bem”. Porém, observa-se que, agora, modaliza, suaviza o discurso com “eu não me sinto bem”, cujo efeito de sentido é bem mais suave do que havia iniciado com “péssima” e “horrível”.

Outro efeito de sentido que emerge, em seu dizer, é a culpa. As insistentes repetições da imagem de “péssima”, atribuídas a si, como vimos acima, parecem-nos remeter àquilo que Lacan chama de “culpa”. O autor articula a culpa ao sacrifício, ele esclarece “o sacrifício de modo algum se destina à oferenda ou ao dom, que se propagam numa dimensão diferente, mas sim à captura do Outro na rede do desejo” (LACAN, 2004, p.302).

Observamos que ao anunciar “vou viajar pra eu me sentir bem”, Ariel tem a ilusão de totalidade, do desejo da completude. Novamente, vemos nesse enunciado a representação

idealizada do professor perfeito, no sentido de que aprender a língua com falantes nativos a tornará competente para ensiná-la, pois por meio desta representação, acredita-se que o nativo tem o domínio da língua que fala e somente em contato com ele é possível aprender. Nesse sentido, Rajagopalan assegura que,

(...) o nativo que emergiu do modelo chomskiniano foi um ser cartesianamente onipotente. Em matéria de ensino de língua estrangeira, tal concepção do nativo, marcada por um grau de veneração desmedida, só deu ampla vazão à ideologia neocolonialista que sempre pautou o empreendimento. O que se viu foi uma verdadeira ‘apoteose do nativo’. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68)

Percebemos, também, um conflito de identidade, pois com a sentença “eu me encontrei no que eu quero fazer. Até então, né?”, Ariel revela um caráter contraditório, pois admite querer ocupar o lugar de professor, mas como sujeito heterogêneo³⁰ e fragmentado que é, pode ocupar outra posição num outro momento. Segundo Bauman, essa identidade flutuante é característica de nosso mundo líquido-moderno, pois

buscamos, construímos e mantemos as referências comuns de nossas identidades em movimento – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo. (BAUMAN, 2005, p. 32)

Em outra sequência, Ariel demonstra insatisfação com sua formação acadêmica, insatisfação esta, que pode levar à angústia. Esta representação, manifesta em “a faculdade não vai me preparar como a gente supõe que a faculdade devia”, mostra que a aluna-professora idealiza que o ensino superior em LE transforme-a em professora, dominadora da totalidade que envolve ensinar e aprender. Outra forte representação entre os graduandos em licenciatura. Ao usar o verbo *supor* no presente do indicativo - *supõe* – considera a afirmação “vai me preparar” verdadeira.

A última sequência desse enunciado remete à representação de que só se aprende inglês em um instituto de idiomas. Em seu imaginário, a aluna-professora concebe que o curso de idiomas proporcionará o que o curso de Letras não fez: prepará-la.

Para Jasmine, o curso superior lhe confere a posição de professor. Por causa disso e por isso, a aluna-professora mantém contato com a LI.

RD 3 - O meu contato com a língua inglesa hoje é por causa da faculdade. Ele se tornou mais próximo pra mim por causa da faculdade. Pela questão de eu estar dando aula como eventual.

³⁰ Segundo a ADF, o sujeito é constitutivamente heterogêneo. (Pêcheux, 1997)

Minha tarefa lá... o bendito professor que faltou, eu tenho que substituir ele, agora, o que eu faço? Tenho que saber lidar com isso. Pela questão de eu estar em sala de aula. A minha proximidade com a língua inglesa é a faculdade. Ela tornou isso mais próximo. É uma coisa que eu tenho que ir buscar também. Só a faculdade não me dá uma base para eu falar, ensinar como fala.

O seguinte dizer “pela questão de eu estar dando aula” provoca um efeito de sentido de necessidade, pois aprender a LI é indispensável para ensiná-la e, por consequência, manter-se no emprego. Jasmine reverbera essa ideia no dito “tenho que saber lidar com isso”.

A representação que segue emerge do enunciado “Só a faculdade não me dá uma base para eu falar, ensinar como fala”, pois ao evocar o advérbio de modo “só” ela articula que a faculdade é o lugar no qual se adquire o conhecimento científico, já aprender a falar é em outro lugar. Essa representação conecta-se ao desejo de Jasmine que está acompanhado de uma identificação com esse outro lugar, materializado em “eu tenho que ir buscar também”, uma forte representação marcada pelo discurso publicitário que constrói no imaginário do sujeito necessidades, que são “(...) uma das formas de materializar a produção de verdades que guiam nossos atos (...)” (CORACINI, 2007, p. 229).

Ao expressar “o Bendito professor”, Jasmine evoca um dizer popular. Na fala popular, “Bendito” pode significar uma coisa boa ou uma coisa ruim. Neste caso, parece que são as duas coisas, bendito porque “sobrou” aula e “bendito” no sentido de “maldito”, porque ela vai ter que encarar algo para o qual não está preparada. Interessante, pois a faculdade, também, é “bendita” nos dois sentidos: “bendita”, no sentido positivo, pois a aproximou da LI e “bendita” no mal sentido porque ela não oferece a possibilidade de se aprender a falar e ensinar a LI e ela vai ter que buscar fora, como ela anuncia na última sentença do RD3.

Neste sentido, procuramos entender, através de seus dizeres, a posição paradoxal que ocupam. Por um lado, aluna, por outro, professora.

5.1.2 – Eu e a LI enquanto aluna-professora

No imaginário das professoras-alunas, o ensino superior em Letras proporciona a aprendizagem de LI enquanto estrutura sintática, vocabulário e fonética. Como mencionado, anteriormente, para aprender a falar um idioma é necessário estar/ir a outro lugar.

Em face à globalização, às novas tecnologias, a facilidade à informação, sujeitos pós-modernos elegem, também, como outro lugar, a *Internet*. Diante da pergunta: o que você faz com essa dificuldade? Em relação ao aprendizado de LI, Jasmine responde:

RD4 - *Eu vou buscar na Internet!*

A *Internet* é tomada por Jasmine como fonte segura de pesquisa, como se representasse algo ou alguém com quem ela pudesse contar, a qualquer momento, ou mesmo um lugar, onde está todo o conhecimento. Bauman afirma que este lugar, este espaço “tornou-se ‘processado/centrado/organizado/normatizado’ e, acima de tudo, emancipado das restrições naturais do corpo humano.” (BAUMAN, 1999, p. 24)

Do mesmo modo, Anastácia utiliza-se da *Internet*, porém para ela, diferentemente de Jasmine, este é o último recurso.

RD5 - *Se eu tiver uma fonte segura pra buscar as minhas dúvidas. Tudo bem. E quando a gente não tem? Vou na Internet, como pronuncia tal palavra? Aí, você vai no site que você tá de tradução e ele te dá um sotaque britânico e a gente aprendeu sotaque americano, e aí qual que eu tô falando? É difícil. Ser autodidata e confiar. Nesse sentido, acho que pega.*

Ao usar a expressão “nesse sentido, acho que pega”, Anastácia mostra certa preocupação em relação ao aprendizado da língua. Essa preocupação revela que há certa necessidade que vai além de aprender as habilidades linguísticas ensinadas tanto na faculdade, quanto em um instituto de idiomas. De acordo com Revuz,

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 é um 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, 2006, p. 217)

Revuz, ainda, afirma que o “aprendiz (...) traz consigo uma longa história com *sua* língua”. (op. cit.) Neste sentido, constatamos a inquietação no dizer de Anastácia ao tratar de tradução e pronúncia, de modo que se fundem num saber para além da escola. Novamente, Revuz alega que “o sujeito deve pôr a serviço da expressão do seu eu um vaivém que requer

muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas.” (op. cit.)

Uma das representações mais expressivas entre os aprendizes de LI, já assinalado anteriormente, é o culto ao nativo. Rajagopalan (2003) justifica essa representação, pois através da globalização e de interesses mercadológicos, a língua e a cultura estrangeira sempre foram apresentadas aos alunos como superiores a deles. No recorte a seguir, observamos quão forte reflete no dizer de Anastácia.

*RD6 - (...) o dia que eu aprender inglês, o dia que isso
acontecer, meu Deus, alguma coisa mudou!*

Ao falar sobre sua relação com a LI, escapa a Anastácia a locução interjetiva “meu Deus”, como um espanto, um suspiro ou mesmo uma forte aspiração em aprender a língua. Neste sentido, concordamos com Coracini (2007, p. 153), “(...) tal estranheza, tal perturbação pode provocar reações que se manifestam por sentimentos que vão do medo a uma atração irresistível”.

Coracini assegura que a LE tem uma função formadora atuando na imagem de nós e dos outros na constituição identitária do sujeito do inconsciente, trazendo consigo consequências profundas e indeléveis, pois

serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos. (CORACINI, 2007, p. 152)

Desta maneira, ao expressar “alguma coisa mudou”, Anastácia evoca as características prescritas pela autora. É como se ela adquirisse outra identidade.

Em um excerto formulado por Ariel, notamos que nutrida pelo imaginário de completude, de totalidade e de desejo, expõe certa frustração no decorrer do seu aprendizado de LI.

*RD7 - Eu sinto, na sala de aula na faculdade, que aonde eu tô,
se a professora puxasse, eu ia, eu conseguiria acompanhar. Por
mais que tivesse dificuldade, eu conseguiria acompanhar. (...)
me sinto péssima por não conseguir nivelar o que eu quero.
Tipo... angustiada, acabada, arrasada...*

Vemos, neste excerto, um sujeito que acredita tudo poder, um sujeito do consumo que ao consumir é consumido (Bauman, 1999), isto é, um sujeito que moldado pelo discurso de nossos tempos vive na angústia, ou dito de outra forma, por Lacan, o sujeito da falta. Neste contexto, Ariel coloca a professora como responsável pelo seu não desenvolvimento no aprendizado, pois ao usar a repetição “eu conseguiria acompanhar”, a aluna-professora indica uma hipótese pelo uso do tempo verbal futuro do pretérito e vislumbra a possibilidade de alcançar mais conhecimento que não depende dela, uma representação de que o professor é o conhecedor e transmissor do saber.

Na última sequência deste recorte discursivo, vemos Ariel desabafar. As palavras “angustiada”, “acabada” e “arrasada” são adjetivos deverbais, derivados do verbo na forma do particípio que denunciam o desejo, que se instaura na falta provocada pelo não saber, neste caso, o não saber LI. Lacan aponta a angústia como “a manifestação específica do desejo do Outro” (LACAN, 2005, p.169). Neste sentido, o sujeito é avisado de alguma coisa, isto é, um desejo, uma demanda que não concerne à necessidade alguma, a não ser de seu próprio ser.

Cavallari conclui que “(...) em certa medida, a incompletude e a falta são necessárias, para que o saber seja construído e reinventado, durante o processo de ensino e aprendizagem.” (CAVALLARI, 2011b, p. 136)

Desta mesma forma, concordamos com a autora, a angústia que afeta o aluno-professor, afeta o professor-aluno podendo ser produtiva no sentido de aperfeiçoar o processo provocando novos sentidos na relação com o desejo do O/outro e com o saber ou o não saber a língua que ensina/aprende.

5.1.3 – Eu e a LI enquanto professora-aluna

Os excertos abaixo dialogam com os excertos anteriores, de maneira que as professoras-alunas expõem como elas driblam o não saber da língua que ensinam e veem travar as lutas do dia-a-dia.

No primeiro recorte discursivo, Ariel explica porque escolheu a licenciatura em Letras como curso superior e, por consequência, suas vantagens.

RD8 - Se não fosse por necessidade, por, por... nem tanto por necessidade, porque pela necessidade você pode procurar outro emprego. Eu acho isso. Mas, por ser cômodo, fácil. Você faz seu

horário, é bom para quem tá estudando um dia e não trabalha outro. Liberando alguns dias. Você já elimina um pouco de estágio. Vai sempre contando algumas coisas. É bom por isso.

O excerto produzido por Ariel nos traz um dizer que Bourdieu (1999, p. 49) retrataria como uma “traição à ação transfigurada das condições objetivas³¹”, mesmo quando as escolhas parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação.

Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (...), que não são senão oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas. (BOURDIEU, 1999, p. 49)

Neste sentido, no trecho esboçado, Ariel admite que sua escolha pela carreira docente se deu pela necessidade, embora aceite a facilidade e o comodismo, pois ao professor-aluno é garantido o emprego fixo, na escola pública, durante o ano letivo, tempo livre para estudar, a vantagem de não cumprir parte do estágio, pois o aluno que já exerce a função de professor, a instituição concede 30% a menos na carga horária do estágio do semestre. As vantagens apontadas por Ariel criam a ilusão da garantia de sustentabilidade e ascensão social, uma vez que declara “é bom para quem está estudando”; “vai contando algumas coisas”. Nesta última sequência discursiva, “é bom por isso”, percebemos certa angústia como que um suspiro, um lamento. Esta opção de vida profissional nos parece imposta por suas condições sociais. De certa maneira, isto não implica em saber ou não a disciplina que ensina, mas continuar sobrevivendo.

No que concerne ao domínio de língua estrangeira, podemos assinalar “saber uma língua é ser falado por ela, isto é, permitir ao inconsciente encontrar fissuras por onde possa escapar, na medida do possível, significando ao se significar” (CORACINI, 2007, p. 158), ou seja, consentir uma constituição de identidade híbrida, em constante movimento, e que traga benefícios para a sociedade. Diante de tal afirmação, o trecho a seguir expõe o sujeito da contemporaneidade, atravessado pelas novas tecnologias, que embora na escola da modernidade sólida transita na modernidade líquida.

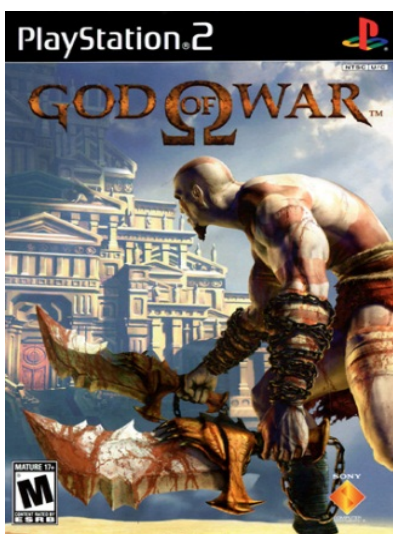
³¹ Condições objetivas podem ser definidas como um conjunto de condições históricas, sociais e materiais objetivas de existência que caracterizam uma condição de classe ou de grupo.

RD9 - *Pro aluno da escola pública, se você entra na sala no primeiro dia de aula de inglês e um bom professor de inglês pro aluno da escola pública, ele vai te perguntar 10 coisas em inglês ,se você souber responder dez coisas em inglês você é um bom professor, por exemplo, o que é red, o que é red bull, o que é good of war, se você souber responder isso você já é um bom professor, se você não souber responder isso, ele já vai te ver como um mal professor, independente da sua gramática ser boa, da sua pronúncia ser boa, ele já vai... isso.*

Na materialidade discursiva posta, observamos que os exemplos dados por Ariel relacionam-se com termos evocados na mídia, como em “red bull”, que é uma bebida energética famosa por seu slogan: *Red Bull te dá asas*. Seu comercial televisivo apresenta pessoas com asas, que voam livremente após ingerí-la, como mostra a figura ao lado. Além disso, a propaganda deslumbra o telespectador ao anunciar que tal bebida foi desenvolvida para pessoas que querem ser mentalmente e fisicamente competentes e que têm gosto pela vida.



blogsdiariodepernambuco.com.br



O outro exemplo que Ariel anuncia é um jogo de vídeo game, embora a professora-aluna fale “good of war”, entendemos que quis dizer “God of war”. Considerado um dos jogos eletrônicos mais populares do mundo, “God of war” é baseado na mitologia grega, seu protagonista é um guerreiro e sua história faz parte de uma saga. Tem como tema central, vingança. O jogo tem versões para os videogames PlayStation 1 e 2.

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/8/89/God_of_war.jpg

Como podemos notar, sujeitos expostos ao mundo questionam a professora-aluna sobre informações advindas das novas tecnologias e, segundo sua visão, é considerado “bom professor” aquele que como eles, pertence ao mundo, entendemos que o sujeito constrói sua imagem no outro, pelo outro e através do outro, por isso, tais proposições à professora. Contrariamente à representação de que ser bom professor é ter o domínio³² da matéria que se ensina, Ariel, atravessada pelo discurso de nossos tempos, conclui ser preciso se inscrever nesse novo formato de sociedade.

Como dissemos, as professoras-alunas assumem que driblam o não saber a língua que ensinam. Ao questionarmos como lidam com determinado conteúdo que não dominam, as professoras-alunas explicam. Suas formulações são semelhantes acerca de tal questionamento.

Primeiro, apresentamos Jasmine:

RD10 - Com atividades, por exemplo, com números, com música, recorte de revista, na questão de mostrar para eles que o inglês tá totalmente envolvido com o cotidiano deles, na internet, nas revistas, na música, então mostrar pros alunos que o inglês, ele está no nosso cotidiano total deles. Isso pra mim se tornou mais fácil por não ser falante da língua inglesa.

No recorte acima, notamos que Jasmine esclarece que para explicar determinado conteúdo, o qual ela o domine ou não, faz uso de “atividades”. Essa proposta se relaciona às manobras didáticas que ela emprega de maneira a criar um movimento, certo dinamismo em suas aulas. Essas ações são pensadas para obter um resultado que não necessariamente está relacionado ao conteúdo da aula, mas a fim de “mostrar para eles que o inglês tá totalmente envolvido com o cotidiano deles”. Um discurso um tanto quanto político, pois uma vez considerada a língua inglesa como língua do cotidiano, Jasmine invoca o sentido que Moita Lopes aponta “(...) reflet[ir] a história das línguas de poder econômico e político e suas relações com as práticas sociais”. (MOITA LOPES, 2005, p.4).

Além disso, Jasmine aponta a *internet*, a música e a revista como parte das fontes de informação para aprender inglês, uma vez envolvidos ao discurso da globalização, os sujeitos assumem tal discurso como sendo seu. Segundo Moita Lopes,

³² É importante salientar que o “domínio de língua” o qual nos referimos durante todo o texto, não é possível determinar a abrangência de seu sentido, bem como sua exequibilidade.

as mudanças que experimentamos são avassaladoras devido aos avanços tecnológicos e afetam nossas vidas por meio das redes de comunicação (Internet e TVs), em tempo real, que mostram eventos em lugares muito distantes, vividos por pessoas que não conhecemos e que provavelmente nunca vamos conhecer. Trata-se de um mundo em que as noções de espaço, tempo e fronteira foram modificadas. Isso faz com que as vidas das pessoas, em vários níveis, sejam mais instantaneamente influenciadas por outros modos de compreender o mundo social, de vivê-lo e de organizá-lo. (MOITA LOPES, 2005, p. 6)

Seguindo a premissa do autor, Jasmine, ainda, afirma “mostrar pros alunos que o inglês, ele está no nosso cotidiano total deles”. A professora-aluna se inclui neste discurso usando o pronome possessivo na primeira pessoa do plural “nosso”. Ao se referir ao cotidiano, Jasmine usa “total” como adjetivo para enfatizar a importância de que tudo em nossa volta está *englishizado*³³, assim como assinala Moita Lopes, “esse é o mundo **mcdonaldizado**, **hollywoodizado**, **cocacolizado**, **pizzahutizado**, **microsoftizado**, **walmartizado**, **ennizado** etc” (op. cit., p.7). Jasmine conclui a sentença lançando mão do pronome na terceira pessoa do plural “deles”, percebemos aí que os pronomes se confundem e se misturam movido pelo desejo de inteireza. Esse desejo é ilusório, pois “se dirige a um outro lugar, a um resto, um resto constituído pela relação do sujeito com o Outro que vem substituí-lo.”(LACAN, 2005, p. 262)

Na sequência discursiva em RD10, vemos certo alívio de Jasmine ao recorrer a esses artifícios, considerados ferramentas pedagógicas (atividades, música, revistas, *internet*) no sentido de afastá-la da responsabilidade de dominar a matéria que ensina.

Por fim, Jasmine destaca que “por não ser falante de língua inglesa”, ela precisa utilizar-se do que lhe é familiar situando-se na representação de que o professor é o controlador do processo de ensino e aprendizagem, sujeito consciente que “(...) quanto mais consciente das estratégias utilizadas, maior controle terá (...) sobre o processo e mais rapidamente e melhor ele aprenderá”. (CORACINI, 2007, p. 149) Nota-se, novamente, da professora-aluna, a preocupação em ser falante da língua para poder ensiná-la.

Coracini assinala que

[a] língua, embora tomada como instrumento de comunicação, balizada pela concepção de que se aprende comunicando, de que se aprende para comunicar, para se relacionar com o outro, é muito mais que isso; é muito mais do que garantia de emprego melhor num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, como afirmam professores, alunos, prefácios de livros didáticos, publicidades de escolas de línguas e a própria mídia, na esteira do discurso capitalista, do discurso da globalização. A língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de

³³ Termo utilizado pela autora deste trabalho.

nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. (op. cit., p. 153)

Em seguida, observamos que Anastácia formula algumas colocações acerca de como contorna a situação de não saber o conteúdo que ensina.

RD11 - (...) os alunos não têm nem o básico e o pouquinho que eu levei lá já era muito. Vamos trabalhar diferente. Olha como inglês é fácil, sabe? No seu dia a dia. Você usa isso o tempo todo. Isso já deixou eles maravilhados.

(...) Quando eles colocam uma dificuldade deles que às vezes é a mesma que a minha, vamos buscar juntos, não tenho hoje vou buscar e levo mesmo, na próxima aula. (...) as atividades também facilita tanto pra gente que tá inseguro, prá passar um conhecimento e pra eles também que estão ali com dificuldade.

Ao falar “os alunos não têm nem o básico”, Anastácia considera que seus alunos não têm conhecimento em LI em termos gramatical, lexical e sintático, portanto, mesmo com seu conhecimento limitado em LE, ela considera o suficiente para desenvolver seu trabalho docente, uma vez que a professora-aluna acredita que ao se utilizar de “atividades”, assim como Jasmine, ela promove o aprendizado de seu aluno e o seu próprio. Isso fica expresso em “também facilita tanto pra gente que tá inseguro, prá passar um conhecimento e pra eles também que estão ali com dificuldade”. Ao destacar o adjetivo “inseguro”, Anastácia mostra-se sem confiança em ensinar conteúdos que não sabe e por esse motivo valoriza tais atividades.

Em “Vamos trabalhar diferente”, Anastácia evoca o mesmo sentido que vimos em RD 10, distanciando do objetivo de ensinar a matéria da aula, mas valorizando o discurso da globalização e das novas tecnologias. Conforme Coracini (2007, p.238), “voltando às novas tecnologias, como recurso para ensinar e aprender uma língua, elas já apontam para os valores defendidos pelo mundo globalizado em que vivemos (...)”. Além disso, há um não dito de que essas ferramentas pedagógicas advindas das novas tecnologias, presentes nos tempos pós-modernos, trazem a ideia do professor mediador, aquele que contribui com a aprendizagem de seus alunos diversificando a metodologia e as técnicas aplicadas em suas aulas e, neste caso, o

professor se inclui no processo, pois a professora se dispõe a procurar as respostas, que eles e ela não têm, juntos.

Vimos ressoar nesse recorte o discurso de que se deve fazer algo de novo em sala de aula, diferente daquele já posto, em outras palavras, diferente do ensino tradicional. Interpelado pela ideologia, esse diferente, ganha valor de verdade, pois está instaurado no imaginário dos alunos dos cursos de licenciatura que o professor deve sempre inovar. De acordo com Eckert-Hoff, “o sujeito é falado pela ideologia tanto quanto é falado pelo inconsciente, podemos entender que o que perpassa esse dizer é o desejo de completude, de inteireza (...)”. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 91)

A professora-aluna, ainda, faz uso de um discurso manipulador expresso no vocativo “Olha como inglês é fácil”, primeiro, utilizando do verbo olhar no imperativo chamando a atenção de seus alunos no sentido de considerar o que está por vir. Depois, com o uso do adjetivo fácil, que exerce um efeito de sentido sedutor: aquilo que se consegue sem grande esforço; aquilo que se reflete pouco. Desta maneira, a sedução trabalha no nível inconsciente, de modo a atraí-los e deixá-los “maravilhados”, ou seja, pasmos, admirados. Esse discurso da sedução com o argumento de que inglês está presente no seu dia-a-dia, os alunos têm a ilusão de inclusão social, de pertencimento ao mundo, já que eles estão expostos à língua “o tempo todo”. Rajagopalan assegura

que nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras. Volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno. Nossas vidas estão sendo cada vez mais literalmente invadidas pelas informações advindas de fontes de todos os tipos, algumas bem-vindas, outras nem tanto. (...) Estamos vivendo a era da informação – hoje somos o que sabemos. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 59)

Para Ariel, somente atividades não bastam, pois o cotidiano em sala de aula é muito mais complexo. Segundo Coracini, ao pensar em diversidade na sala de aula, pensa-se em diferenças de nível, de conhecimento linguístico e de classe social, “(...) a verdade é que nunca se leva em consideração a constituição heterogênea, híbrida, da subjetividade: esta não pode nem deve ser resolvida.” (CORACINI, 2007, p.156)

Ariel revela:

RD12 - Como professora, na sala de aula, lecionando, é complicado (rs) o aluno faz pergunta, (rs) faz uma pergunta e você não sabe responder. Às vezes, não é que você não sabe responder. Às vezes, você não sabe responder, você sabe a

pronuncia, sei lá: hello, por exemplo, sabe a pronuncia e não sabe escrever. E o aluno fala: Dona, como escreve? Você faz o seguinte: vamo mudar de assunto, tá muita bagunça (rs) vamos pro foco da aula. Aí, você tem que dá uma dispersada nesta parte e (rs, rs) tem que ter um jogo de cintura. Tem que a-tu-ar, na verdade. Os buracos que faltam na aula tem que dar uma estudada, (rs) acredita?

Os risos de Ariel, no momento da entrevista, são risos contidos de constrangimento e de vergonha, como já mencionado em RD 16. A vergonha é um afeto primário da relação com o Outro. Primário no sentido de diferenciá-lo da culpa. A culpa tem relação com o desejo sendo efeito sobre o sujeito de um Outro que julga, “portanto um Outro que encerra valores que o sujeito teria transgredido” (MILLER, 2004, p. 126). Já a vergonha, relaciona-se com o gozo tendo relação com um Outro anterior ao Outro que julga, “um Outro primordial que não julga, apenas vê ou dá a ver” (ib.,ibidem.).

Ariel aponta que parte da complexidade de lecionar está em responder às perguntas suscitadas por seus alunos, durante o período da aula. Ao usar o particípio passado do verbo complicar, a professora-aluna indica que fica sem saída, pois está estagnada. Ariel anuncia que responder aos questionamentos de seus alunos implica em saber o conteúdo que está ensinando e além dele, por isso “complicado”, pois exige dela um saber que não possui.

Numa tentativa de justificar o não saber o conteúdo que ensina, Ariel apela por explicitar um conhecimento parcial dos conteúdos e entra em contradição. Segundo Eckert-Hoff (2008, p. 60), “Na esfera discursiva, a contradição é entendida como conflito constitutivo do discurso”. Essa contradição, que nos permite pensar em certo deslocamento, pois o sujeito se constrói a partir da contradição e se constitui numa relação com o Outro e com os outros, é apontada na sequência “Às vezes, não é que você não sabe responder. Às vezes, você não sabe responder, você sabe a pronuncia, sei lá”, a professora-aluna usa a locução adverbial de tempo “às vezes”, no sentido de esporádico ou que ocorre apenas ocasionalmente, afirmando não ter o conhecimento das habilidades linguísticas que se referem às aulas por ela preparadas.

Na sequência, Ariel exemplifica usando o vocábulo “Hello”, falado de maneira correta, porém notamos um não dito de que a professora-aluna sabe a fonética da palavra, mas não sabe escrevê-la.

O relato que se segue nesse recorte discursivo mostra o driblar a língua que se ensina. Explicitamente, Ariel contorna a situação alterando a aula que foge ao seu domínio: “vamo mudar de assunto, tá muita bagunça (rs) vamos pro foco da aula”, nessa sequência discursiva, Ariel usa de sua perspicácia para desviar a atenção dos alunos e não responder a pergunta que foi feita e ela não sabe a resposta. Nesse sentido, ela usa de sua autoridade de professora e impõe a ordem em sala de aula. São extremamente significativas as formulações: “tem que ter um jogo de cintura” e “tem que a-tu-ar”, pois a professora-aluna afirma que além de ser professora, driblar o conteúdo que ensina, tem que ser perspicaz no sentido de saber iludir sutilmente seus alunos, sem que os mesmos percebam sua falta de conhecimento. O verbo “atuar” pode significar entusiasmar ou fazer pressão, poderíamos dizer que Ariel gostaria de significar ambos ou até mesmo que “a-tu-ar”, seja agir rápido, astuciosamente, de maneira que ela não perca o respeito que conquistou com seus alunos.

Ariel vê-se na responsabilidade de garantir que ela saiba o conteúdo que faltou em sua aula. Ela avaliza que “os buracos que faltam na aula tem que dar uma estudada”, como se quisesse uma aprovação, no sentido de confiança, ela faz uma pergunta retórica, “acredita?”. Poderíamos supor uma angústia, no sentido de frustração, revelada pela expectativa de atender uma exigência do contexto social. Em seu imaginário de boa professora é obrigação dela garantir a aprendizagem, uma vez que como professora, ela é sujeito-suposto-saber.

Neste mesmo sentido, Ariel continua:

RD13 - Então, se eu vou, por exemplo, passar o simple present, eu vou estudar tudo o que precisa, só que sempre nesse estudar o que precisa, na aula acontece alguma coisa que você não tenha saída. Por não dominar por completo ou não dominar a maioria, que seja. Aí, você fica em algumas situações embaraçosas. Como a gente sai? Já sai atuando, já sai: meu, me dá licença. Já saí da sala pra pegar o dicionário, Ah, então esqueci e agora eu lembrei o que você me perguntou.

Podemos verificar no recorte acima que Ariel denuncia não dominar a matéria que ensina na sequência “Por não dominar por completo ou não dominar a maioria”, mas a professora-aluna o faz como justificativa para não responder aos questionamentos que lhe escapam durante a aula. Ao fim da sentença, ela suspira “que seja”, indicando um desabafo como um anseio de dominar tal matéria. Em seu dizer, “eu vou estudar tudo o que precisa”,

Ariel tem a ilusão de lecionar de forma ideal e completa, como se fosse possível ter o domínio de tudo.

Ao anunciar que são “situações embaraçosas”, notamos, novamente, Ariel declarando sua dificuldade em lidar com as questões da sala de aula e reafirma representar ou fingir em algumas circunstâncias. Ela se esquivava, por vezes, saindo da sala de aula a procura de respostas, que aponta encontrar no “dicionário” e admite ao aluno “esqueci e agora eu lembrei”. Com essa afirmação, Ariel comunica como dribla seu não saber.

Na sequência, Ariel se contrapõe ao que diz no RD13,

RD14 - (...) *Essas coisas que eles querem saber, às vezes, é meio complicado. Você não quer perder o foco, não quer perder a fala, não quer perder a sala. Desculpa, eu não uso isso, desculpa, eu não uso isso, não é o vocabulário que estamos aprendendo hoje. Eu joga limpo. Falo: ó gente eu não uso isso. Eu não sei, vou pesquisar. Não é o vocabulário que a gente tá trabalhando hoje. Daí vai.*

Ao dizer “Você não quer perder o foco, não quer perder a fala, não quer perder a sala”, claramente emerge no discurso de Ariel a posição de professor que controla. Discurso que perpassa Ariel por outras vozes que lhe são constitutivas, como as vozes de seus professores tanto de sua formação inicial quanto seus professores formadores ou mesmo professores colegas de trabalho. Além disso, ela assume o papel atribuído pela sociedade de que ela tem o que supõe faltar no outro e tem que cuidar para que não perca aquilo que deveria possuir: saber.

Em seu imaginário, dizer que não usa tal coisa, como em “desculpa, eu não uso isso, não é o vocabulário que estamos aprendendo hoje”, justifica não ter que explicar o conteúdo que não sabe. Quando diz “eu joga limpo” de fato ela faz uma manobra discursiva com o intuito de ser acreditada pelo seu aluno. Encontramos em tal afirmação, na memória discursiva, que evoca outras vozes, uma identificação imaginária que constitui uma organização mesmo que inconsciente, do discurso. Esse discurso organizado em função da imagem que faz de si e do Outro, se posiciona afirmando um saber e um fazer, esses sentidos são inesperados e gera certa contradição, porém a professora-aluna faz inúmeras manobras, tentando de tudo para ensinar, que, neste sentido, parece-nos plausível dizer que ela realmente “joga limpo”.

Nesta seção, observamos a relação dos sujeitos de pesquisa com a LI. No próximo item, apresentamos o desejo por encontrar algo que se busca.

5.2 - Eu e a busca

Busca é um substantivo que deriva do verbo buscar, que significa procurar; investigar; fazer por encontrar; tentar; recorrer. Concordamos com Uyeno ao afirmar (2007, p. 3) que – “o desejo é uma busca constante por algo a mais, sem que haja objeto passível de ser especificado que seja capaz de satisfazê-lo”, isso quer dizer que estamos sempre em busca de algo que não sabemos ou conhecemos, buscamos para suprir a falta que nunca cessa.

É nesse emaranhado de sinônimos que encontramos outra regularidade discursiva que apresentamos.

Durante a entrevista com Anastácia, perguntamos a ela: O que provoca em você a vontade de ir à busca de conhecimento?

RD15 - Quando a gente não domina, a gente se sente angustiado, você se sente engaiolado, sem ter pra onde ir. Esse sentimento angustiante. Eu quero mudar porque não dá pra ficar assim.

Os sentimentos de Anastácia são muito marcantes. Primeiro, ela manifesta a angústia de não ter o conhecimento necessário para ensinar a disciplina que leciona, neste caso, a língua inglesa. Notamos, inclusive, que esta angústia a move de alguma forma, pois ela diz que “não dá pra ficar assim”. Ao usar o verbo “dominar”, na negativa, Anastácia indica a falta de poder, a falta de autoridade sobre a matéria que ensina, sugerindo que essa falta lhe causa aflição e até mesmo a perda de sua liberdade. Essa perda de liberdade se materializa de dois modos: 1º pela repetição do sentimento de angústia em dois momentos - pelo uso de “angustiado”, verbo no particípio passado com valor de adjetivo; e “angustiante”, verbo no particípio presente com aspecto durativo, isto é, um sentimento contínuo; e 2º pelo seu dizer metafórico – “você se sente engaiolado”. Sentir-se engaiolado é uma locução verbal passiva que produz o efeito de estar preso ou de “mãos atadas”. O efeito de sentido que se tem é que ser professor significa dominar a matéria que ensina, portanto, ser livre. Neste caso, “não dominar” remete ao efeito contrário “estar preso”.

Os professores-alunos tendem a se comparar aos professores em atuação, não só com os professores os quais eles assistem à aula, para cumprir estágio, mas também professores-alunos que são seus colegas de classe e conseqüentemente de profissão. Em suas entrevistas, Anastácia e Jasmine, expõem que:

RD16 - *Essa vontade de buscar, ela vem do que a gente tava falando da angústia. Por que você se sente preso numa gaiola. Você não tem meios de sair dali. Você não quer tá ali, naquela situação constrangedora e aí vem a vontade de busca, que te impulsiona a buscar. É bem por aí. É diferente do que a gente colocou da...é...de estar desmotivados. Os professores que vemos hoje estão desmotivados e não querem melhorar... Sair do lugar. (interferência de Jasmine)
Eles mantêm a zona de conforto. Tá ruim e vai continuar ruim.*

Anastácia traz em seu discurso uma ideia de pessimismo materializado pela desmotivação, por nós entendido ser causada por uma estagnação da escola.

O que notamos constantemente é que esses sujeitos alunos-professores percebem que há uma “zona de conforto”, esse conforto a que eles se referem é a escola moderna. Este é um discurso pré-estabelecido onde predominam a ordem, a disciplina e o controle. Esse contexto nos traz à tona que o ensino de língua estrangeira mantido, até hoje, nas escolas, é aquele feito pela abordagem tradicional, pois se caracteriza pelo ensino de gramática e tradução. Assim, o ensino de LI se mantém na ordem da Modernidade Sólida.

Jasmine usa a metáfora “sair do lugar” que tem um sentido de mudança espacial e, como afirma Mrech (1999), o sujeito prefere estar onde não haja investimento energético, que apenas o dia-a-dia seja repetido continuamente.

Ariel aponta como lida com tudo isso:

RD17 - *No seu subconsciente, você já tá que você é estudante, que de repente o aluno tem uma pergunta e você pode não saber responder por que você não terminou o curso, então, você já vai com essa insegurança, com medo de entrar na sala. Entrando na sala você é responsável por 50 minutos por um aluno, então...*

Podemos observar que a professora-aluna acredita que será melhor professora quando terminar o curso de Letras, pois ela afirma que o não saber responder ao aluno é somente por que ainda não terminou o curso. A posição de aluno permite dizer que ela pode não saber, mas há um não dito³⁴ de que quando formada ela deverá saber tudo. Na sequência, ela destaca insegurança e medo. O medo nos remete a um estado emocional da professora-aluna que pode ser resultado da tomada de consciência da sua posição de docente. Uma preocupação com a possibilidade de errar, no sentido em que insegurança indica a falta de crença em si mesma. Um medo advindo de um sentimento de fracasso, “pois enquanto sujeito-suposto-saber, deveria saber lidar com os imprevistos, com o novo” (CAVALLARI, 2009, p. 5).

Neste mesmo sentido, Jasmine expõe:

RD18 - *Eu me sinto insegura e a questão de estar insegura e incapaz de passar esse conhecimento pro meu aluno, me fez pensar em buscar. Isso, buscar. Procurar um curso de inglês prá fazer.*

No excerto acima, Jasmine faz uso de dois adjetivos com prefixo negativo – insegura e incapaz - para esboçar o desejo de busca ao saber que ela julga não ter. Estar inseguro indica ser suscetível a falhas ou erros, por sua vez, “incapaz” indica não ser hábil ou competente. Mas esse sentimento a move para frente, a ir buscar, como se pode perceber pelos enunciados “isso me fez pensar em buscar”, “isso, buscar”, “procurar um curso”. “Busca” e “procura” apontam o sujeito em movimento, afetado pelo desejo, pela incessante busca do objeto preenchedor da falta, no sentido lacaniano.

Ariel expressa:

RD19 - *Quero saber falar, quero saber ler. Quero saber cada vez mais. Prá mim, ela é o que eu quero trabalhar. Eu quero saber falar. É a base, eu quero. Eu não vou ser professora assim.*

Enquanto Jasmine desabafa:

³⁴ Orlandi (2010, p. 82) afirma “(...) ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam.”

RD20 - *Eu não tenho assim habilidade como ela de falar, de pronunciar. (...) de falar fluente.*

Em ambos os excertos notamos a importância que as alunas-professoras demonstram em relação à falta da habilidade de produção oral. Esses sentidos são produzidos pelos significantes “falar”, “pronunciar” e “fluente”.

Notamos também a repetição da oração “eu quero” (6 vezes). O efeito de sentido produzido indica o desejo de desenvolver as habilidades linguísticas, como se garantisse a plenitude no processo de ensino aprendizagem de uma língua.

Observamos o uso - “Eu não vou ser professora assim” - idealiza seu sucesso profissional através da aprendizagem do idioma. Ao dizer “é a base”, Ariel reforça a ideia de que falar inglês é essencial, fundamental, já que “base” é aquilo que sustenta alguma coisa, neste caso, a possibilidade de ser professora de LI. Ainda, notamos, novamente, um não dito de que ela não se considera professora, pois ainda cursa a universidade.

A necessidade advinda dessa busca pelo aprendizado de língua inglesa das alunas-professoras está, pois, associada a sua própria sobrevivência. Espera-se, em seu imaginário³⁵, que adquirindo a competência comunicativa, haverá, também, sua ascensão social, pois a aquisição da LE pode ser vista como prestígio, assim como o diploma de graduação.

Ainda na faculdade, o desejo das alunas-professoras e a busca de desenvolvimento em LI ficam prorrogados, uma promessa de realização a se concretizar ou não.

No próximo item, verificamos a apresentação do O/outro.

5.3 - Eu x o O/outro

Observamos, a seguir, outra regularidade comum na voz dos professores-alunos. A estagnação do outro e pelo outro.

O outro é denominado por Skliar (2003) como “a figura do conflito”. Lacan resgata em Hegel que o “outro é aquele que me vê, e é isso que, por si só, faz travar-se a luta (...)” (LACAN, 2005, p. 33) Para Revuz (1998, p.226) “aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

No decorrer das entrevistas, pudemos notar o quanto o outro faz parte na vida profissional das professoras-alunas.

³⁵ De acordo com Orlandi (2010), o imaginário está no nível das representações sendo claro, coerente, completo.

Ao mesmo tempo em que Ariel revela ser difícil ser professor de LI enquanto ainda está na faculdade, a aluna-professora mostra certo constrangimento, embaraço, até mesmo um pouco de vergonha ao anunciar:

RD21 - É muito difícil dar aula e ser estudante ao mesmo tempo. (risos contidos) Não é muito legal.

Segundo Lacan (2005), o embaraço é uma leve forma de angústia. Ainda, “o embaraço é o máximo da dificuldade atingida.” (LACAN, 2005, p. 22) Sob esse aspecto Ariel aponta seu constrangimento:

RD22 - Eu não me sinto bem. Eu me sinto piooor quando eu sei que tem, por exemplo, na miiiiinha sala de aula na faculdade, existem professores, alunos, quer dizer professores-alunos, né?, que são piores que eu. Não piores, cê sabe. (gargalhadas). Piores que eu, que estão dando aula também, só que elas não têm o mesmo pensamento que eu, de tentar melhorar. Aí, fico mais mal ainda.

Neste recorte, Ariel usa o adjetivo de comparação “pior” como se esse vocábulo equivalesse a mais de um sentido. Primeiro, ela pronuncia seu sentimento em relação ao seu não saber a língua que ensina “Eu não me sinto bem”, então ela compara esse sentimento com ela mesma dando ênfase no adjetivo - “piooooo” - como se houvesse um aumento dessa lástima frente ao não saber do outro, outro que, supostamente, está na mesma posição que ela, de professor-aluno. A mesma ênfase é dada ao pronome possessivo “miiiiinha” se comparando aos alunos-professores, colegas de turma e profissão, assinalando uma condição superior aos demais, uma vez que ela supõe que esses alunos-professores são “piores” do que ela. Vemos, então, o surgimento de outro sentido da palavra “pior” – “Não pior, cê sabe”. Trata-se de uma comparação de igualdade aos demais alunos-professores, mas sustentando sua superioridade imaginária, ainda, como se quisesse que sua afirmação fosse validada, Ariel utiliza-se da expressão “cê sabe”. Ela se dirige ao interlocutor antecipando uma suposta concordância deste. Se este já sabe, então não é preciso explicar, argumentar ou justificar mais nada.

Os professores-alunos tendem a se comparar não apenas a seus colegas alunos-professores, como também com os professores em atuação, os quais eles assistem às aulas para cumprir estágio.

RD23 - Os professores que vemos, hoje, estão desmotivados e não querem melhorar... Tá ruim e vai continuar ruim. Eles não têm aquela cabeça assim: não, tá ruim, então eu vou estudar mais, vou buscar, vou melhorar.

Novamente, o que se nota está relacionado à estagnação do outro. O efeito de sentido produzido pela utilização do significante “desmotivado” relaciona-se ao fato de que nas aulas assistidas pelos alunos-professores, os professores em atuação mantêm o conhecimento escolar representado nos termos da escola tradicionalista. A desmotivação sugere um sujeito sem estímulo, ou seja, sem ser agente ou influente. Espera-se que o professor seja capaz de gerar um tipo de relação com o aluno que tenha resultados. Neste sentido, Anastácia aponta a falta de pretensão dos professores com os quais ela se relaciona de “melhorar”, isto é, ser agente e influente.

Notamos um não dito no dizer de Ariel, pois ao anunciar “os professores que vemos hoje, estão desmotivados” remete aos professores de antigamente como sendo motivados. Ao afirmar “Eles não têm a cabeça assim: não, tá ruim, então vou estudar mais”, Ariel usa o pronome pessoal “eles” no sentido de qualquer um ou de todos, empregando um sentido vago, evasivo. Vemos, então, que é sempre o outro que está ruim, pior. Sendo assim, a professora-aluna se desresponsabiliza.

No próximo recorte, notamos outra comparação:

RD24 - No estágio, por exemplo, eu tive a oportunidade de assistir uma aula de uma professora que ela tem domínio em língua inglesa, ela escreve em inglês, enfim, ela tem domínio e ela aproveita esse conhecimento dela pra passar, ela dá boas aulas. A aula dela é fantástica, assim, nível universitário! O que é cobrado... Ela vai além do que é cobrado, os alunos aprendem e gostam da aula dela. Porém, a escola que eu trabalho não é a mesma que eu faço estágio. A escola que eu trabalho tem outra professora que ela tem domínio em língua inglesa, ela estuda

muito, além da universidade, ela tem outros curso extra. Ela viaja pelo exterior constantemente e as aulas dela são um horror. Parece que ela num... num sei. De fora, eu vejo que ela não gosta.

Observa-se certo fascínio de Anastácia pela professora cuja aula ela assistiu, pois ao afirmar “ela escreve em inglês, enfim, ela tem domínio (...) a aula dela é fantástica”, Anastácia faz referência ao domínio da língua inglesa que tanto ela almeja, projetando um professor idealizado, depositário de todo o saber da língua, essa referência se estende na palavra “conhecimento”, reforçando a ideia de saber, de ter noção, de ter informação e assim lecionar o conteúdo, a matéria, o assunto, o tema da aula. Por outro lado, ela constata que essas características, apenas, não bastam para dar uma boa aula, pois a outra professora, também, tem essas características, contudo, elas não garantem o sucesso em aula, pois segundo a aluna-professora ter bom conhecimento ou falar inglês não torna o sujeito em um bom professor há algo mais. Ao afirmar, “ela viaja para o exterior constantemente”, Ariel projeta a possibilidade de perfeição, uma vez que a professora é exposta aos países que falam LI, um lugar, em seu imaginário, de legitimação da língua.

Ariel apresenta a relação com a aprendizagem da língua inglesa que se pauta pelo desejo de reconhecimento do outro, representado pelo falante nativo, como exposto, também, no RD2. É importante pensar em identidade na sua concepção tradicional que leva à ideia de unidade e estabilidade. Neste sentido, a identidade opera na dimensão da representação e, portanto, imaginária.

Notamos que em grande parte dos dizeres dos sujeitos de pesquisa, ao falarem de si ou para falarem de si, eles sempre falam do outro. Há, sempre, uma comparação explícita ou implícita.

Coracini assinala que

a língua é fragmentária, híbrida, constituída de outras – línguas, culturas, ideologias – tao fragmentárias e fraturadas quanto o sujeito (da linguagem), que busca em vão a completude, sua e da “sua” língua, porque se percebe incompleto, falho assim como é falha e incompleta a língua - o que lhe provoca angústia, frustração – que se crê homogêneo (ou assim desejaria ser), mas se flagra na heterogeneidade – sujeito clivado, múltiplo, incapaz de controlar e de se controlar. (CORACINI, 2007, p.145)

Longe das técnicas e metodologias presentes em nosso contexto escolar no ensino de idiomas, e ressaltado pela ideologia da globalização, aprender uma língua estrangeira, é muito mais do que aprender formas e estruturas; ela é, pois “constituir-se do, pelo e no outro, pela

cultura do outro, pelo ‘estranhamente familiar’ e pelo ‘propriamente impróprio’” (CORACINI, 2007, p. 146), apontando para o sujeito em constante movimento e mutação.

A próxima regularidade discursiva perpassa todas as demais regularidades. Assinalamos, a seguir, as angústias de nossos sujeitos de pesquisa.

5.4 – Eu e as angústias

Nessa regularidade discursiva, apontamos as angústias que emergem nos discursos dos sujeitos de pesquisa no que concerne as suas frustrações e conotações advindas de suas posições de aluna-professora e professora-aluna e seus deslocamentos promovidos pela falta.

Segundo Fink (1998, p. 84), “o objeto a é o complemento do sujeito, um parceiro fantasmático que sempre desperta o desejo do sujeito”, ou seja, o objeto é a causa do desejo, “(...) em relação ao fantasma (...) a posição do sujeito articula-se à do objeto a , assim, aliado à noção de gozo e à ideia do real como um resto não completamente redutível ao simbólico (...)” (FARIA, 2010, p. 92). Nas palavras de Lacan, “(...) o objeto liga-se à sua falta necessária ali onde o sujeito constitui no lugar do Outro, isto é, o mais longe possível (...)” (LACAN, 2005, p. 121). “Ao clivar-se desse resto, o sujeito dividido, embora excluído do Outro, pode sustentar a ilusão da totalidade; ao apegar-se ao objeto a , o sujeito é capaz de ignorar sua divisão.” (FINK, 1998, p. 83). É nessa relação complexa do sujeito com o objeto a que o sujeito adquire a sensação de preenchimento e satisfação.

Neste sentido, trazemos a manifestação do objeto a como falta, já considerando a angústia como a falta da falta em Lacan.

Segundo o autor,

na angústia, inversamente, o sujeito é premido, afetado, implicado no mais íntimo de si mesmo. (...) Lembrei, a esse respeito, a estreita relação da angústia com o aparelho que chamamos de defesa e, nesse caminho, tornei a apontar que é justamente do lado do real, numa primeira aproximação, que temos de procurar, da angústia, aquilo que não engana. (LACAN, 2005, p. 191)

Para Lacan, há uma função mediana entre a angústia, o gozo e o desejo, o autor afirma: “o gozo não conhece o Outro senão através desse resto, a .” (LACAN, 2005, p.192)

O autor conclui que “a angústia, portanto, é um termo intermediário entre o gozo e o desejo, uma vez que é depois de superada a angústia, e fundamentado no tempo da angústia, que o desejo se constitui.” (LACAN, 2005, p. 193)

Desta maneira, apresentamos a angústia como uma regularidade discursiva nos dizeres dos sujeitos de pesquisa, no sentido laciano, mas também exploraremos a angústia como popularmente chamada.

No sentido popular, a angústia é pontual. Pode ser entendida como frustração, ou seja, a negação de uma satisfação pela realidade. Mas essa angústia, também, pode ser pontual no que se refere à falta, à carência, à aflição ou ao estado de exagerada ansiedade.

Ao expressar como se sentem em relação às dificuldades que enfrentam para ensinar um conteúdo que não dominam, Jasmine, Anastácia e Ariel se utilizam de adjetivos para falarem de si. Conforme Eckert-Hoff (2008, p. 137), “falar de si nunca é falar de si somente”, pois “a constituição de si se dá a partir da recolha do discurso dos outros” (FOUCAULT, apud Eckert-Hoff, 2008, p. 137).

R25 - Eu me sinto burra. (rs) Eu me sinto burra. (rs) É isso professora, porque.... Você está diante de alguma coisa que você não sabe e você precisa passar isso de alguma forma. Então, assim... Acho que é mais difícil ensinar algo que você não sabe e vai buscar sozinha.

No excerto, Jasmine afirma se sentir “burra”. O adjetivo – burro – manifesta o sentido de estúpido, ignorante, de algo alheio a sua volta. Ela se julga tola por não saber a língua que ensina. Ao dizer “você está diante de alguma coisa que você não sabe” ela sustenta sua frustração. Segundo Eckert-Hoff (2008), a partir de Foucault, falar de si corresponde ao ato de confessar, não para alguém, mas para si, a fim de compreender-se como sujeito.

Neste mesmo sentido, Anastácia pondera:

RD26 – Uma burra. Foi muito simples a definição dela, simples e ótima. Porque você se sente muito mal.

Notamos que Anastácia concorda com Jasmine ao observar que o adjetivo “burra” traduz seus sentimentos em relação a si mesma. Sentir-se burra conota um ser não inteligente, partindo do pressuposto de que inteligente significa ter inteligência, portanto um ser dotado de habilidade intelectual. Além disso, ao falar sobre tal definição, Anastácia apela pela clareza do termo “simples” e pela ênfase do adjetivo bom fazendo uso de seu superlativo - “ótima”. Ao falar de si, o sujeito pode causar certo estranhamento, mas pode provocar rupturas e

deslocamentos em sua formação, tanto como professor, como aluno. (ECKERT-HOFF, 2008).

Anastácia, ainda, destaca:

RD27 – Às vezes, eu tenho medo de estar ensinando errado. Eu sinto assim...

Observamos no dizer de Anastácia, certa angústia, mas não no sentido laciano. Notamos certa aflição em seu enunciado. Quando ela se refere ao “medo de estar ensinando errado”, o efeito de sentido produzido é de algo que a perturba no sentido de causar algum mal aos seus alunos. Medo, segundo o dicionário da língua portuguesa, pode significar a perturbação resultante de um perigo real ou aparente; apreensão ou ser desagradável, portanto, sentir-se “assim” traz esse sentido de apreensão por parte da aluna-professora. Também podemos considerar esse “medo”, conforme Coracini, como “(...) medo do estranho, do desconhecido, medo de questionar suas próprias crenças, seus hábitos, seu modo de se ver e de ver o mundo, de ver o outro, medo de tudo o que pode provocar deslocamentos” (2007, p.153).

Ao falar desses sentimentos, Jasmine exprime outro adjetivo com conotação negativa.

RD28 – (...) por exemplo, você chegar no 3º ano do ensino médio eles querem alguma coisa mais avançado e você não poder passar. É muito terrível.

Jasmine se refere ao ensino médio com certa cautela, pois para ela os alunos do “3º ano” apresentam um questionamento e um posicionamento superior ao que ela julga ter. Portanto, a situação em que se encontra, instaura-se em seu discurso como “terrível”. Ao utilizar-se do advérbio de intensidade “muito”, Jasmine assume, em seu imaginário, que é algo com que não se pode lutar contra, o que é terrível é invencível.

RD29 – Quando eu fui pra sala de aula e me deparei com essa questão da língua inglesa, foi muito constrangedor pra mim. Muito. (...) Eu me sinto muito constrangida em... se eles me perguntarem: ah, professora você sabe falar inglês? Ah, eu não. Eu não sei. Sei algumas coisas.

Ainda, nesse outro RD, Jasmine aponta ter sido “constrangedor” seu primeiro contato com a sala de aula e acrescenta o advérbio de intensidade “muito” para sancionar o quanto ela ficou sem liberdade de ação, confirmada na sequência seguinte “eu me sinto muito constrangida”. Mencionamos tal falta de liberdade no RD15.

Observamos, também, a cordialidade e a humildade que Jasmine utiliza com seus alunos ao expor “Eu não sei. Sei algumas coisas”, fica claro que a professora-aluna assume uma posição de fragilidade. Porém, o professor é visto pelo aluno como sujeito-suposto-saber, isto é, o aluno entende que o conhecimento desse sujeito, que é seu professor, vai além dos conteúdos que ele ensina. O aluno supõe que o professor sabe sobre o seu desejo. Sem esse suposto saber não há reconhecida autoridade, respeito ou limite, pois estes são indispensáveis à relação educativa. Ao expor o seu não saber o professor é tomado por um vazio, algo que o atormenta. É essa falta da fantasia de querer tudo saber que provoca a angústia.

Para Anastácia, a posição de professora lhe confere suposto-saber e por isso declara:

RD30 - Atinge o lado pessoal. Ninguém quer passar por uma situação constrangedora, então entra um pouquinho de vaidade. Dá uma aflição. É um impulso. Não consigo definir exatamente. É uma angústia.

Na sequência discursiva, notamos certo incômodo por parte de Anastácia, primeiro ela revela que “atinge o lado pessoal”, ou seja, há uma concordância ao que está posto, a falta de um saber basilar. Em seguida, ela repete o que vimos no discurso de Jasmine, no RD anterior, “situação constrangedora”, que a imobiliza, a impede de se movimentar, diante de tal impossibilidade, parece-nos plausível supor certo desejo por uma transformação, pois seu dizer é completado pela sentença “entra um pouquinho de vaidade”, remetendo ao sentido de ostentação e valorização de si, que faz emergir a possibilidade de mudança, uma vez que ao alcançar seu “lado pessoal” lhe causa uma “aflição”, que a atormenta a ponto de lhe gerar um “impulso” e, finalmente, “uma angústia”, que a condiciona se deslocar.

Esse estímulo ao qual Anastácia se refere, nomeado por ela de “impulso”, carrega forte conotação que a impele a um movimento, no sentido de ação, no sentido de busca. Notamos certo desejo em “não consigo definir exatamente”, parece-nos uma falta provocada por uma falta,

um resto precário e submisso, sem dúvida, pois, o objeto de troca, e esse objeto é o principio que me faz desejar, que me torna desejoso de uma falta – falta que não é uma falta do sujeito, mas uma carência imposta ao gozo situado no nível do Outro. (...) o desejo só pode ir ao encontro dele [do gozo] e, para encontrá-lo, deve não apenas compreender, mas transpor a própria fantasia que o sustenta e o constrói. (LACAN, 2005, p. 359)

A angústia de Anastácia, que a incita deslocar-se, pode ser demonstrada em sua próxima formulação, em que constrói para si uma explicação para persistir em sua carreira docente como professora de LI.

RD31 - É bem isso mesmo. A angústia... A diferença entre estar angustiado e estar desmotivado. Por que essa desmotivação vai surgir, como, como que eu digo? - com os problemas que a gente enfrenta para ensinar uma língua que a gente não sabe, isso desmotiva. Só que, a gente não pode ficar desmotivado o suficiente prá desistir, prá parar. À medida que a gente vai enfrentando essa dificuldade, é hora que vem o lado da vaidade de querer sair daquela situação constrangedora, gera a... um pouco de angústia. Só que diferente da desmotivação, faz com que a gente queira melhorar. Queira buscar. Queira sair daquela situação constrangedora e queira melhorar 100%.

Nessa sequência, Anastácia formula uma consideração acerca desse afeto que a aflige. Ao explorar os termos “angústia” e “desmotivação”, Anastácia explica que na medida em que seu saber não corresponde às suas expectativas, ela entra em angústia, isto é, “uma carência imposta ao gozo situado no nível do Outro” (LACAN, 2005, p. 359). Dessa maneira, Anastácia evoca sua “vaidade” e afirma “a gente não pode ficar desmotivado o suficiente prá desistir, prá parar”, esse enunciado indica certa inquietação da professora-aluna no sentido de deslocamento, pois ao alegar tal formulação que não a atém, ela percebe que a angústia move.

No trecho seguinte, Anastácia confirma “gera a... um pouco de angústia. Só que diferente da desmotivação, faz com que a gente queira melhorar. Queira buscar.” Anastácia formula a distinção entre (des)motivar e angústia, ela usa a conjunção “só que” com valor da conjunção adversativa ‘mas’ pra explicar tal diferença e aproveita para fazer uma comparação com o intuito de destacar a existência de duas forças, uma que detém, que acua e outra que movimenta. Nesse sentido, Anastácia aponta uma busca, isto é, preencher aquilo que lhe falta.

Entendemos na passagem “os problemas que a gente enfrenta para ensinar uma língua que a gente não sabe, isso desmotiva”, que Anastácia traz a desmotivação como sinônimo para uma angústia precisa.

Ariel, também, discursiviza sobre suas frustrações e aponta essa angústia que aflige de maneira pontual.

RD32 – Não sei. Frustrante. Terrível. Horrível. É a pior situação. É como entrar numa briga e saber que você vai perder. Sair derrotado. Derrotada. Me sinto derrotada.

Assim como observamos no RD3, na sequência discursiva “angustiada, acabada, arrasada...”, observamos no RD32, em que Ariel nos revela uma angústia tomada no senso comum, pois acredita que aquilo que lhe falta é a LI e que essa lhe solucionará todos os seus anseios. Nesse recorte, dizer-se “derrotada” produz um efeito de vencido, revelando um resultado de uma ação que não tem volta, uma ação acabada, sem possibilidades de mudança. Vê-se a frustração se confundir com a extenuante tarefa de lidar com algo que não se tem, um saber mínimo. Esse efeito, ainda, é confirmado com a sequência “Me sinto derrotada”.

Ao afirmar “é como entrar numa briga e saber que você vai perder”, parece-nos que Ariel manifesta certo desespero, falta de esperança, uma angústia que anuncia um fim. A professora-aluna, através da metáfora, transforma a sala de aula em uma arena, onde os combates acontecem. Combates, estes, que podemos considerar de duas maneiras: a) seu combate pessoal contra sua falta de saber a matéria que ensina; b) combate contra os alunos que manifestam o desejo de saber que supõem que ela saiba. Combate, luta, desavença, sinônimos para “briga” que Ariel considera não ter conhecimento para vencer, pois expressa saber que “vai perder”. Por sentir-se responsável por não saber, sofre. Cavallari aponta que

em função do lugar que ocupa, [o professor] se vê responsabilizado e se responsabiliza por suprir a falta do sujeito-aluno e por dar conta, integralmente, do complexo processo de ensino e aprendizagem, embora se sinta totalmente faltoso e impossibilitado de realizar tal tarefa, em especial quando o não-saber sobre si e sobre o Outro/outro vem à tona, em sua prática discursivo-pedagógica (CAVALLARI, 2009, p.5).

Nesse recorte discursivo, ao repetir o verbo derrotar no particípio passado três vezes, Ariel pressupõe aquilo que Anastácia expressou como desmotivação. Ariel considera perder, pois sua angústia não lhe propicia falta, mas frustração. Essa sequência discursiva nos parece carregada de tristeza.

Ao explorar a angústia que move, que desloca, a angústia anunciada por Lacan, apresentamos o que diz Anastácia:

RD 33 - Se a gente canalizar pelo lado positivo, pode servir como uma válvula de impulso pra você ir atrás, melhorar, evoluir, não ficar sossegada, acomodada. Mas vai variar de acordo com cada pessoa. Tem pessoas que podem olhar e ver a situação como já tá e dá prá continuar assim. Eu não consigo pensar dessa maneira.

Essa formulação da professora-aluna, já exposta no RD30, traz à baila, novamente, uma “válvula de impulso”. A válvula de impulso é uma válvula que acumula energia num sistema hidráulico. Quando a energia atinge um determinado nível dentro desse sistema, a válvula devolve energia com o impulso da água, desta maneira, a energia potencial mantém um processo cíclico. Ao fazer tal comparação, Anastácia anuncia querer “evoluir”, ou seja, sofrer transformações, sendo assim, revela, através dos vocábulos “sossegada” e “acomodada”, que para manter o processo cíclico, não pode conformar-se, mas que essa angústia que a aflige pode funcionar como um estímulo para “melhorar”.

A última sequência desse RD termina com a sentença, “Eu não consigo pensar dessa maneira”, nesse sentido, na condição de não saber da professora, impossibilitando o acesso ao seu aluno, a faz sentir incompleta, desejosa, porque algo lhe falta, propiciando a angústia, que de maneira positiva desloca-a, como ela mesma afirma.

Nessa regularidade discursiva, apresentamos duas angústias, a do senso comum, que paralisa e a angústia lacaniana, que move.

Expomos, a seguir, a última regularidade discursiva “Eu e o meu saber”, em que os sujeitos de pesquisa aventuram-se em seu saber.

5.5 - Eu e o meu saber

Que saber é esse que eu não sei?

Somos todos dotados de saber. Saber constituído pela experiência, saber constituído pela historicidade, saber que nos constitui sujeito.

Saber este, que apresenta um conjunto de conhecimento. Saber, que atravessa o corpo.

Gregolin explica que Foucault assinala o saber como derivação do funcionamento das práticas discursivas. A autora assevera que

Foucault entende o saber como um conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva; o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; as possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (GREGOLIN, 2007, p. 102)

Enquanto saber transmissível, na escola, por exemplo, o professor é tido como sujeito-suposto-saber e, nesse sentido, Lacan aponta “o saber é isso: alguém lhe apresenta coisas que são significantes e, da maneira como estas lhes são apresentadas, isso não quer dizer nada, e então vem um momento em que vocês se libertam, e de repente aquilo quer dizer alguma coisa” (apud Ferreira, 2008, p.49).

Eckert-Hoff (2008, p. 138) afirma que “mais que conhecer é preciso saber.” A autora, ainda, esclarece “(...) conhecer refere-se a conteúdos, ideias, enquanto saber é experiência.”

Para Lacan, “aquele que ensina tem de ter um envolvimento maior, uma implicação” (MRECH, 2008, p.22)

Saber é imensurável. Na proposta dessa pesquisa, consideramos que há um saber basilar para ser professor de LI, e, que este saber é deficiente em nossos sujeitos de pesquisa. Mas, ao analisarmos os discursos das professoras-alunas, pudemos capturar um saber para além do saber consciente, marcado pela trajetória desses sujeitos e por um conjunto de conhecimentos insabido. Podemos assinalar este saber, como um saber provisório.

Notamos sujeitos que, em meio às dificuldades do dia-a-dia em sala de aula, driblam a língua que não sabem, se angustiam e se frustram, têm a ilusão de que ao dominar o idioma irão controlar o ensino-aprendizagem, indicam uma adaptabilidade à realidade e, que, ao recorrerem àquilo que sabem, de fato, se impressionam e impressionam seus alunos.

Observamos, também, seus discursos atravessados pelo discurso da professora formadora, pesquisadora deste estudo, que acredita que o ensino de LI não deve ser visto como mero ensino de gramática, vocabulário e tradução e, que envolvida pela globalização, atravessada pela pós-modernidade envolve seus alunos, futuros professores, nesses discursos.

RD 34 - Eu uso muitos jogos. Muita música pra me virar nos trinta, eles não sentirem minha insegurança, por mais tremendo de medo que eu esteja, eu procuro ser atriz na hora ali e vestir uma máscara. Então, teve salas terríveis que tava aquela

bagunça e já cheguei e vamo jogar morto/vivo, em inglês; e você já muda a energia da sala, já traz a sala pra você. Outras salas, musiquinhas. Vamos cantar aquela musiquinha little indian. One, two little indian. Eles amaram! E você pega a letra. E você pega a atenção, não de todos. É muita prepotência dizer que todos, não dá pra garantir isso, mas a maioria. Porque você sai da rotina. Você está seguro. Isso, acho que muda, muda muito. A energia que você põe ali na hora contagia e eles se interessam porque além de ser diferente, ou eles não aprenderam, se aprenderam não fixaram e também não lembram e se lembram, também, não aprenderam dessa mesma maneira, aí eles ficam com você.

Nesse trecho, notamos Anastácia à procura de garantir as condições mínimas de ensino-aprendizagem. A professora-aluna anuncia preparar suas aulas a partir de “jogos” e “música”, com o intuito de mostrar-lhes segurança, isto é, que dará a ela, professora, estabilidade, que lhe permitirá diminuir os riscos por falta de conhecimento, sendo assim, a professora imprimirá respeito aos seus alunos e exclama que é para “eles não sentirem minha insegurança”.

Anastácia, nesse RD, expõe seu saber de maneira a envolver seus alunos, até mesmo para conter indisciplina. Ao revelar: “Então, teve salas terríveis que tava aquela bagunça e já cheguei e vamo jogar morto/vivo, em inglês”, a professora-aluna faz uma manobra a fim de conter o comportamento inadequado de seus alunos e se aproveita da situação para expor um saber latente, fazendo uso de “jogos”, incitado pela professora formadora. Uma boa saída, já que o jogo consiste em levantar e abaixar, abrir e fechar, movimentos com o corpo que proporciona aos alunos um prazer similar ao que estavam fazendo no momento de “bagunça”.

Ao anunciar “salas terríveis”, a professora-aluna se refere à indisciplina de seus alunos e não à matéria que ensina, ao contornar a situação, Anastácia alega “você já muda a energia da sala”. Notamos que Anastácia se refere à “energia” para revigorar o ambiente, ou seja, um local mais apropriado para acontecer o ensino-aprendizagem de LI, reafirmado na última sequência dessa sentença, “já traz a sala pra você”. Podemos notar as consequências dessa afirmação: a) os alunos reconhecem a professora-aluna como professora de LI; b) a professora-aluna quebra a resistência que os alunos têm com relação à aula de LI; c) os alunos prestarão mais atenção à aula, conseqüentemente, na professora de LI.

Anastácia emprega o substantivo “música” em seu grau diminutivo, com o propósito de intensificar certa intimidade e/ou afetividade com seus alunos e se aproximar deles pois, ao usar tal vocábulo, a professora-aluna traz à tona memórias infantis que remetem à brincadeira, à diversão e distancia seus alunos da aula tradicionalista, promovendo maior facilidade em ensinar e aprender o conteúdo que se está propondo. Podemos evidenciar tal discurso na sequência “Vamos cantar aquela musiquinha little indian. One, two little indian”. Anastácia tem a sensação de funcionamento de sua estratégia quando declara: “eles amaram!” O abandono da aula tradicionalista está expresso em “você sai da rotina” e em seguida, como que em um desabafo, a professora-aluna afirma “você está seguro”. Nessa materialidade linguística posta, notamos que “segurança” não tem a ver apenas com saber a matéria que se ensina, mas, também, tem a ver com o domínio de técnicas e estratégias para fazer sua aula funcionar, ao contrário do que as professoras-alunas declaram, que, para dar uma boa aula, precisa-se ter o domínio da língua ou ser fluente na língua.

Ao relatar uma experiência que marcou sua vida profissional, Jasmine evidencia um micro saber. Notamos Jasmine extasiada:

RD35 - (...) *Mas assim, o que eu já tive em termos de experiência, foi muito legal, porque eu entrei numa sala de 6ª série e era aula de inglês e eu peguei e fui fazer chamada em inglês. E muitos falavam assim: ah não, professora. Eu não sei meu número em inglês. E eu falei: não, vamo lá. Vocês precisam aprender, se na 5ª série vocês já tinham inglês... Não, não, vamo lá. Escrevi os números na lousa, escrevi também em inglês e aí eu fui falando: quem que é um one, two, three, aí vamo lá, vamo lá e assim eu fiquei a aula inteira com os números, foi muito legal porque eu consegui a atenção da maioria. Aula foi maravilhosa que eu tive. Foi assim, pra mim foi uma experiência única. Pela questão de algo que eu sei, que eu tenho segurança de ensinar pra eles. Então, Foi muito bom. Eles gostaram muito. Foi diferente porque eu flui muito melhor. Eu me senti. Me senti capaz de dar essa aula. Me senti muito bem.*

Jasmine descreve sua aula. Percebemos que a aula que funcionou, que Jasmine diz ter sido “muito legal”, surgiu de um ímpeto, de uma intuição, a professora-aluna fez uso de seu

saber para ensinar seus alunos, os números “one, two, three”. Novamente, como no excerto anterior, vimos uma euforia que misturada às estratégias e técnicas do fazer pedagógico, fez a professora-aluna alcançar seu objetivo.

A repetição da expressão “vamo lá” para incentivar e encorajar, parece-nos trabalhar para os dois lados, tanto para seus alunos quanto para si mesma.

Assim como no RD anterior, a palavra “segurança” aparece no mesmo contexto “pela questão de algo que eu sei, que eu tenho segurança de ensinar pra eles”, ou seja, certeza de eficácia no que concerne à sua posição de professor-suposto-saber.

Ao analisar sua aula, Jasmine exprime “eu flui muito melhor”, entendemos que a professora-aluna, com tal sequência discursiva, esclarece que esse micro saber sobre a matéria que leciona, associado ao seu desejo de ensinar lhe confere a capacidade de ser professora, expresso em “me senti capaz de dar essa aula”.

Na última sequência discursiva deste RD, notamos certo alívio e contentamento de Jasmine “me senti muito bem”.

Vimos, nessa regularidade discursiva, as professoras-alunas sendo faladas pelas suas experiências profissionais atravessadas pelo saber inconsciente.

A seguir, apontamos algumas considerações sobre os nossos sujeitos de pesquisa, logo após, encaminhamos o leitor para as considerações finais.

5.6 - Dos contos de fadas para sala de aula: as princesas escondidas que emergem das professoras-alunas

Ariel, a sonhadora. Esta princesinha do fundo do mar achava que conhecia tudo sobre a vida além-mar, isto é, a vida na terra. Tendo como fonte de informação uma gaivota que sempre lhe oferecia conhecimento impreciso sobre a cultura humana, a pequena sereia, iludida com a vida na terra, provoca seu pai e parte em uma aventura. Traída pela bruxa do mar, Ariel passa por desafios até que consegue voltar ao mar, à sua cultura e à sua família, além de ficar com o amor de sua vida.

Ariel, nosso sujeito de pesquisa, passou pelas mesmas provações que a pequena sereia, iludida de que tudo sabia sobre LI. Impostos os desafios de sua vida pessoal e da graduação, saiu-se bem. Sentiu-se traída, sim, mas em busca de respostas, adaptou-se e seguiu em frente com sua carreira docente.

Jasmine é uma jovem princesa árabe. Ela foge do castelo, quando seu pai, o Sultão, resolve casá-la. Fora do castelo, conhece um jovem ladrão, com quem ela tem a oportunidade

de visitar, em seu tapete voador, a cidade a qual não conhecia. Com ele, ela aprende muitas coisas, logo se apaixona e casa-se, mais tarde.

Como o ladrão do conto de fadas, a disciplina de LI encanta Jasmine. Ela se lança na oportunidade de conhecer e aprender, assim é conquistada, apesar das dificuldades e disparidades, se apaixona, tornando-se professora.

Anastácia é a mais real das princesas, pois de fato, Anastácia é uma princesa russa. Há duas versões dessa história, vamos nos ater ao conto de fadas. A história conta que a pequena Anastácia foi separada de seus pais e viveu longe da realeza como uma plebeia. Ao se tornar uma jovem, é encontrada por um rapaz que desvenda o segredo há muito escondido. Anastácia descobriu-se princesa.

Nossa Anastácia tinha uma certeza quando começou seu curso de Letras: não seguiria a carreira docente. Assim, como “plebeia” sustentou sua vocação para arte, não se importando muito com a disciplina de LI. Mas, em seu caminho, houve mudanças, passou a se interessar mais e dedicar-se. Assim, de “plebeia” passou a ser “princesa”, isto é, Anastácia descobriu-se professora.

THE END

Na verdade, não poderia nomear este, “o fim”, pois as próximas páginas nos levam a problematizar outras estórias por trás da história.

Tal como as princesas dos contos de fadas, nossos sujeitos de pesquisa passaram por transformações significativas durante a graduação e o início de sua carreira docente que se deram ao mesmo tempo.

Tal qual os sujeitos de pesquisa, a pesquisa(dor)a, movida por uma angústia lacaniana, passou por transformações significativas durante o processo de análise e escrita desse trabalho.

Procurei vislumbrar, analisar e compreender à luz da teoria da ADF, atravessada pela psicanálise lacaniana, dentre outros conceitos empreendidos ao longo da pesquisa, como os estudos culturais sobre identidade, globalização, modernidade e pós-modernidade, e os estudos sobre a língua numa visão sócio-política.

Investiguei, através da análise das entrevistas dos sujeitos de pesquisa, os dizeres de três professoras, graduandas do curso de Letras, a fim de levantar representações discursivas destes sujeitos e apontar como tais representações se manifestam, procurando identificar os efeitos de sentido que apontam para a angústia, tanto a angústia lacaniana quanto a angústia do senso comum, e que interferem na subjetividade do professor-aluno.

Hipotetizou-se que essa angústia diante do (não) saber o que deveria ensinar pode levar a situações: primeira, podendo inibir e/ou imobilizar o aluno-professor ou professor-aluno incidindo negativamente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor e o aluno não supõe um saber no sujeito-professor. Neste, caso, não há transferência, nem desejo de saber, nem identificações. Por outro lado, a angústia pode levar o sujeito a se deslocar, a tentar criar estratégias de identificação, de mobilizar o seu desejo.

Gostaríamos de salientar que, através da pesquisa, nos foi possível cunhar outro saber além daqueles já postos. Um saber que dribla o não saber, que sem ter o saber totalizante, o sujeito produz outros saberes que possibilita identificações, em outras palavras, um saber singular.

A análise levantou algumas regularidades discursivas a fim de responder a pergunta de pesquisa: Como o professor-aluno ou aluno-professor constrói sua subjetividade frente ao (não) saber da língua que ensina?

A subjetividade, constituída pela linguagem e na linguagem é afetada pela história, pela ideologia, pelo desejo e por outros sujeitos. Nesse sentido, o dizer dos sujeitos de pesquisa reflete em representações que traçamos ao longo da análise.

Ao dizerem de si, elas estão agindo, no sentido de se colocarem diante da situação e tentarem brechas de sair do lugar. Talvez, a proposta de entrevista das alunas possa ter criado um movimento próximo da psicanálise, de se verem a partir de suas próprias falas e tentarem se deslocar, se resignificar, enquanto significante na cadeia de significantes, ou seja, elas se colocam em um lugar, mas admitem que esse lugar não é bom e espelham o desejo de se deslocar. Aí, encontramos nesses dizeres a denuncia do outro e do Outro que marca seu dizer, por vezes, de maneira camuflada.

De modo geral, parece que, apesar do curso de Letras pouco oferecer, como as professoras-alunas apontam, “melhor com ele do que sem ele”, pois as professoras-alunas, nas entrevistas, se mostram como alguém com “consciência” das dificuldades, das falhas na formação, mas, também, com sede de saber. Parece que o curso despertou isso nelas, o desejo de aprender mais, de buscar, movidas, também, por essas angústias nascidas de seu cotidiano escolar. Ao se angustiarem das falhas na formação de si próprias, elas criam, discursivamente, um movimento de suplantação dessas falhas.

Apesar dos recortes discursivos apontarem para “o driblar” da língua que ensinam, observamos, também, o esforço que essas professoras-alunas fazem para conseguir atingir seus objetivos, ou seja, fazer o melhor possível em sala de aula com aquilo que lhes é familiar e mais próximo de seu domínio. Notamos sujeitos empenhados em praticar a docência de maneira eficaz, embora sem ter o saber mínimo da matéria que ensinam, mas que também driblam a carência da educação e que tendem a se distanciarem do ser e fazer daqueles que um dia foram seus professores, isto é, fogem às aulas tradicionalistas, marcadas com os ideais modernistas, nas quais o professor tem um papel central e tem o controle do saber, muitas vezes, na verdade, um mero seguidor de regras e métodos. Percebemos que se preocupam em promover um saber que afastem seus alunos daquilo que não consideram bom em sala de aula, ou seja, o método de cópia e tradução. Compreendemos certo desprendimento dessas professoras-alunas com relação à transposição de conhecimento, este, não parte apenas delas, mas de seus alunos, também. E isso as torna melhores professoras do que aquelas(es) os quais elas apontam como desmotivados.

Acreditamos que capturadas pelo momento de elasticidade, de fluidez, de transformações múltiplas e incessantes trazido pela globalização e pós-modernidade, as

professoras-alunas se afligem à procura de identificações. Além disso, se angustiam por não saberem a língua que ensinam. Essa angústia que prende, essa angústia que move.

Consideramos, altamente, perturbador o fato de muitos professores de LI estarem lecionando a disciplina sem sabê-la. Além disso, consideramos, também, perturbador as autoridades saberem do fato e continuar agindo como se isso não fosse um problema. Há vinte anos venho presenciando tal acontecimento e aponto consequências relevantes: a) a disciplina de LI não se constitui como uma disciplina significativa no currículo escolar; b) os professores de LI, cada vez menos preparados, irrompem no fracasso do ensino de LI no Brasil; c) o mito que circula de que na escola pública não se aprende LI; d) a desvalorização dos professores de LI; e) a visão de que a LI é um produto que se compra em outro lugar.

Almejamos que nossa pesquisa possa vir a escancarar a educação brasileira no que tange ao ensino de LI, entendemos que nosso “fazer dissertação” é um fazer político e, por isso, desejamos, movidos pela angústia que nos assola (e assola nossos sujeitos de pesquisa) problematizar, questionar e denunciar essas questões.

Esperamos, portanto, com nossa pesquisa, abrir precedente para que essas questões não sejam esquecidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, Selma; COSTA, Maria Angélica e RIBEIRO, Leila. **Ensino de Línguas Estrangeiras nos Anos da Ditadura no Brasil**. Universidade de Brasília. Departamento de Línguas Estrangeiras. Disponível em www.unb.br/il/let/helb. Acesso em 06 mai. 2012.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5 ed. Campinas : Pontes, 2008.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores/ArteLíngua, 2009.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística**. In Revista Contexturas, vol. 01 No. 01 (p. 77-85), São Paulo: APLIESP, 1992.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo e BRACHT, Valter. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora. 2009
- BARCELOS, Ana Maria F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2009.
- BARCELOS, Ana Maria F. Ser professor de Inglês: Crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2004, p. 11-29.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. De Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Calos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2000
- BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1997
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- BERTOLDO, Ernesto Sérgio. A emergência de discursos conflitantes na prática de ensino de língua inglesa. In: **Ensino e aprendizagem de línguas e formação do professor: perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009.
- BERTOLDO, Ernesto Sérgio. **O discurso da linguística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática**. Tese de doutorado. Campinas, SP. 2000.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **BOURDIEU, Pierre: Escritos de Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes. 1999. 2ª Ed. (p. 41-64)

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003

CASTILHO, Pedro Teixeira. Uma discussão sobre a angústia em Jacques Lacan: um contraponto com Freud. **Rev. Dep. Psicol.,UFF**, Niterói, v. 19, n. 2, Dec. 2007 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 05 May 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232007000200004>.

CAVALLARI, Juliana Santana. O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue. In: CAVALLARI, Juliana Santana; UYENO, Elzira Yoko (orgs.) **Bilinguismos: Subjetividade e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.

CAVALLARI, Juliana Santana. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, M. J. R. F; GHIRALDELO, C. M. (orgs.) **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras) leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b.

CAVALLARI, Juliana Santana. Entre o gozo instintivo da exclusão e o desejo cultural da inclusão. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, Unitau. Volume 1, número 1, 2009. p. 56-62.

CORACINI, Maria J. R. F. Sujeito, identidade e arquivo – entre a impossibilidade e a necessidade de dizer(-se). In: **A celebração do Outro – arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria J. R. F. Identidades Múltiplas e Sociedades do espetáculo: Impacto das Novas Tecnologias de Comunicação. In: MAGALHÃES, I. ; GRIGOLETTO, M. e CORACINI, M.J (orgs.) **Práticas Identitárias - Língua e Discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

CORACINI, Maria J. R. F. Pós-Modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de línguas. In: **A celebração do Outro – arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José Faria. Nossa língua: materna ou madrasta? – linguagem, discurso e identidade. In: **A celebração do outro: arquivo, memória, identidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007 p.135 -162

CORACINI, Maria José Faria. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: BERTOLDO, E. ; CORACINI, M. J. F. **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2003 p. 97 - 115

DENDRINOS, Bessie. Ideologias conflitantes em discursos de resistência à hegemonia do inglês. In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.) **A linguística que nos faz falhar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2004 p. 53 - 57

ECKERT-HOFF, Beatriz M. **Escrituras de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas: Mercado de letras, 2008

FERREIRA, Tânia. Algo que se produz como um clarão. In: **Revista Educação: Lacan pensa Educação**. São Paulo: Segmento, 2008 p. 40 - 49

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. In: INDURSKY F. e FERREIRA, M. C. L. **Michel Pecheux e a AD: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Trad. Maria de Lourdes Duarte Sette. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Loyola. 1996

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. P. Vassallo. Petrópolis, Vozes. 1987.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2004

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas/** Michel Foucault; tradução Salma Tannus Muchail. – 8ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (coleção tópicos)

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos Vivos – Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos)**. Tradução, transcrição, notas e apresentação de Nildo Avelino, Rio de Janeiro Achiamé, 2010.

FONSECA, Maria Carolina Bellico. O objeto da angústia em Freud e Lacan. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 31, n. 57, jun. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952009000100005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 05 maio 2012.

FREUD, S. Inibição, sintoma e angústia. *ESB*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v.XX.

GIL, Glória. **O ensino do inglês, do português e do espanhol como línguas estrangeiras no brasil e na argentina: uma comparação glotopolítica**. Universidade de Brasília. departamento de línguas estrangeiras. disponível em www.unb.br/il/let/helb. Acesso em 06 mai. 2012.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: ClaraLuz, 2007

GRIGOLETO, Marisa. **A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004 (Entre nós professores).

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Trad. de T.T. da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 1997

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 10: a angústia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

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

LUSTOZA, Rosane Zétola. **A angústia como sinal do desejo do Outro**. *Rev. Mal-Estar Subj.* [online]. 2006, vol.6, n.1, pp. 44-66. ISSN 1518-6148.

MACHADO, Zilda. Da angústia ao desejo do analista. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 30, n. 56, out. 2008 . Disponível <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952008000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 maio 2012.

MAIA, Antonio. **Do biopoder à governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder**. Currículo sem fronteiras. 2011

MARTINS, Antonio Carlos Soares. A emergência de discursos conflitantes na prática de ensino de língua inglesa. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio (org.) **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009

MASCIA, Márcia Ap. Amador. **Investigações Discursivas na Pós-Modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de Língua Estrangeira**. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação**. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005.

MRECH, Leny Magalhães. Saber e gozo. In: ----- . **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 87-103

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2010

PAIVA, Vera L.M.O. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa**. Contexturas, vol. 9, p.63-78, 2006

PÊCHEUX, M. **O discurso – estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2008

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994

PISETTA, Maria Angélica Augusto de Melo. **O sujeito suposto saber e transferência**. Revista Digital AdVerbum, 6 (1), p. 64-73, 2011

RAJAGOPALAN, Kanavillil. As políticas lingüísticas. DELTA, São Paulo, v. 24, n. 1, 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000100008&lng=en&nrm=iso>. access on 08 May 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000100008>.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Línguas Nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.) **A linguística que nos faz falhar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2004 p. 11 - 38

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio, trad. S. Serrani-Infante. In I. Signorini (org.), **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SANTOS, Jácia Maria Soares dos Santos. **A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação ensino-aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. UFMG, Belo Horizonte, 2009

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis. Ed. Vozes. 2008. 6ª Ed.(pp. 247-258)

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad. de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UYENO, Elzira Yoko. O mal-estar da escrita: para além do letramento acadêmico, um desejo do outro. In VII Congresso Latino-americano de Estudios del discurso. ALED, 2007

ANEXO A - Perguntas abertas para aluno-professor ou professor-aluno de Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio.

1 – O que é LE para você?

2 – Como é ensinar LE no contexto brasileiro?

3 – Quais são os maiores problemas que você identifica em ensinar LE na escola pública?

4 – Para você, qual o perfil do professor de LE?

5- Como é ser professor de LE ao mesmo tempo em que você é aluno?

6 – O que você acha ou sente que é capaz de ensinar em LE?

7 – O que você acha que precisa para se tornar um melhor professor?

8 – O que você tem feito, além das atividades propostas pelos professores da graduação, uma vez que você já exerce o magistério?

9 – O que você considera como uma boa aula de LE?

10 – As aulas de LE no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio são iguais? Explique.

11 – Como você acha que a Faculdade pode ajudar a complementar a sua formação docente?

12- Como você se sente em ensinar uma língua que você não domina? Isso implica, de alguma maneira, em sua forma de dar aula?

13 – Que sentimento expressa ensinar um conteúdo que você não sabe?

ANEXO B - Transcrição das entrevistas com os sujeitos de pesquisa

Clarice: Como é ensinar língua inglesa para você?

Jasmine: Tudo que eu uso em sala de aula, nas aulas de inglês, eu aprendi dentro da sala de aula da faculdade com as minhas amigas que já dão aulas também e com a professora falando dos métodos, das atividades que a gente pode usar com os alunos pra ter uma maior interatividade com eles. Pela questão da língua inglesa ser algo assim dificultoso pra eles.

Clarice: E para você?

Jasmine: Pra mim também. Eu não tenho assim habilidade como ela de falar, de pronunciar. Mas, todo esse recurso que as minhas amigas e da professora que vão falando como utilizar a língua inglesa dentro da sala de aula, mesmo não sabendo falar fluente.

Clarice: Como você lida com isso? Mesmo não falando inglês.

Jasmine: Com atividades, por exemplo, com números, com música, recorte de revista na questão de mostrar para eles que o inglês tá totalmente envolvido com o cotidiano deles, na internet, nas revistas, na música, então mostrar pros alunos que o inglês, ele está no nosso cotidiano total deles. Isso pra mim se tornou mais fácil por não ser falante da língua inglesa.

Clarice: O que você sabe da língua inglesa?

Jasmine: De conteúdo?

Clarice: É. Não assim, simple past, simple present. Não isso. Como você lida com isso? Como foi e como é seu contato com a língua inglesa, hoje?

Jasmine: O meu contato com a língua inglesa, hoje, é por causa da faculdade. Ele se tornou muito mais próximo pra mim por causa da faculdade. Pela questão de eu estar dando aula como eventual. Minha tarefa lá... o bendito professor que faltou, eu tenho que substituir ele, agora, o que eu faço? Tenho que saber lidar com isso. Pela questão de eu estar em sala de aula. Você vai dar uma redação? Eu não vou chegar e fazer isso, né? Eles estão cansados com

isso. A minha proximidade com a língua inglesa é a faculdade. Ela tornou isso mais próximo. É uma coisa que eu tenho que ir buscar também. Só a faculdade não me dá uma base para eu falar, conhecer o inglês. Ensinar como fala.

Clarice: Como você faz. Você precisa ensinar determinado conteúdo, mas você não domina aquele conteúdo, o que você faz?

Jasmine: Eu vou estudar. Por exemplo: Eu vou tornar mais fácil pra mim, por exemplo, com atividades. O que eu posso fazer numa sala de 40 alunos, 35, 40 alunos. O que eu vou fazer eu vou procurar tornar um pouco mais é é é é maleável, que também é dificultoso pra mim, pra eles também.

Clarice: Essa sua dificuldade. Você estuda sozinha, você procura uma gramática, você procura na internet, por exemplo, você não domina o present perfect, o que você faz?

Jasmine: Eu vou buscar na Internet, por exemplo.

Clarice: Como você se sente?

Jasmine: Eu me sinto burra. (rs) Eu me sinto burra. (rs) É isso professora, porque.... Você está diante de alguma coisa que você não sabe e você precisa passar isso de alguma forma. Então, assim... Acho que é mais dificultoso ensinar algo que você não sabe e vai buscar sozinha, por exemplo. Será que essa é a melhor forma? Será que eu vou aprender isso sozinha? É difícil, também.

Anastácia: Além de tudo que a Jasmine colocou, eu vejo também que, as aulas que eu peguei no estado de língua inglesa, os alunos não têm nem básico e o pouquinho que eu levei lá já era muito. Vamos trabalhar diferente. (Inaudível) Olha como inglês é fácil, sabe? No seu dia a dia. Você usa isso o tempo todo. Isso já deixou eles maravilhados. Desde uma 5ª série até uma 8ª série, o ensino médio. Por que os professores estão desmotivados, eles não gostam do que eles fazem. A maioria, mas eu vi, eu tive a oportunidade de ver. O pouquinho que a gente leva para os alunos, eles já se sentem gratos. Essa é a diferença de trabalhar com inglês comparado com outra disciplina. Eles têm vontade de aprender. Aqueles que não têm, eles não tem vontade de aprender, porque eles foram desmotivados por os professores não acreditavam

neles. Quando você chega numa sala que você mostra pra eles que é fácil que eles são capazes. Eles se motivam. E essa motivação deles me motiva. Eu vou aprendendo com eles. É uma troca constante. Porque às vezes eles fazem uma pergunta que não sei, eu sempre deixo claro que eu não me formei ainda, não sou fluente em língua inglesa, estamos aqui pra aprender juntos. Quando eles colocam uma dificuldade deles que às vezes é a mesma que a minha, vamos buscar juntos, não tenho hoje vou buscar e levo mesmo, na próxima aula. Lembra na aula passada, a gente tava falando disso? É assim que se pronuncia. Essa regra funciona assim por conta disso. Como a Jasmine colocou as atividades também facilita tanto pra gente que tá inseguro, pra passar um conhecimento e pra eles também que estão ali com dificuldade.

Clarice: Inseguro por passar um conhecimento, por quê?

Anastácia: Porque dependendo do nível, numa 5ª série ainda tudo bem, vai trabalhar, normalmente, com verbo to be é o que a grade curricular pede. A 6ª vai pedir que insira cultura, vai pedir que traga, que insira pra eles o quanto o inglês que está no cotidiano deles, ainda vai. Quando vai chegando 7ª e 8ª já vai cobrar um conhecimento que eu não sei passar, porque eu tenho dificuldade, são regrinhas que pra mim é difícil, eu tenho dúvidas.

Clarice: A mesma pergunta que eu fiz pra Jasmine. Como você se sente?

Anastácia: Uma burra. Foi muito simples a definição dela, simples e ótima. Porque você se sente muito mal. Eu tenho contato com a língua inglesa há muitos anos. Meu namorado fala fluente, minha cunhada dá aula de inglês. Qualquer outra língua, pega o espanhol vai e o dia que eu aprender inglês, o dia que isso acontecer, meu Deus, alguma coisa mudou.

Clarice: De maneira geral, qual é o sentimento que você tem de ensinar uma língua que você não sabe?

Anastácia: Insegurança. Às vezes, eu tenho medo de estar ensinando errado. Eu sinto assim... Eu corro pra conversar com os professores.

Clarice: O que você sente com relação a esses professores que já estão há muito tempo? A gente tá discutindo agora é que vocês estão ensinando uma língua que vocês não sabem.

Vocês estão falando de estar inseguros com relação a isso, mas e os professores que já estão? Aqueles que vocês fizeram estágio, por exemplo, estágio em língua inglesa. O que vocês percebem desses professores, vocês acham que os professores dominam a língua inglesa? Como é isso? Como funciona isso?

Anastácia: O contato que eu tive foi bem amplo. No estágio, por exemplo, eu tive a oportunidade de assistir uma aula de uma professora que ela tem domínio em língua inglesa, ela escreve em inglês, enfim, ela tem domínio e ela aproveita esse conhecimento dela pra passar, ela dá boas aulas... A aula dela é fantástica, assim, nível universitário! O que é cobrado... Ela vai além do que é cobrado, os alunos aprendem e gostam da aula dela. Porém, a escola que eu trabalho não é a mesma que eu faço estágio. A escola que eu trabalho tem outra professora que ela tem domínio em língua inglesa, ela estuda muito, além da universidade, ela tem outros curso extra. Ela viaja pelo exterior constantemente e as aulas dela são um horror. Parece que ela num... num sei. De fora, eu vejo que ela não gosta. Eu nunca assisti aula dela. O que eu sinto dela é o que os alunos falam e o que eu vejo no dia-a-dia, a falta de interesse que ela tem de preparar aulas diferentes. São aulas iguais. Ela dá aula pra 9 salas da escola. De manhã e tarde tem aula com ela. É assim, os alunos reclamam. Ela sabe. Ela fala fluente, mas não sabe passar ou não quer passar. Mas é segura, porque ela fala inglês.

Jasmine: A professora que eu fiz estágio, ela sabe, assim, ela sabe língua inglesa. Mas, assim, é meio... eu não consegui assim discernir uma fluência, mas ela soube dar o conteúdo, mas assim o que eu prestei muito atenção é a questão de como ela aborda eles, de como ela cativa os alunos, então assim, as vezes ela consegue, às vezes ela tem uma pré disposição para uma atividade, teve até uma aula que eu assisti que ela deu um texto, um textinho com diálogo, né e ela pediu para os alunos ler individualmente eu achei que seria mais interessante se ela tivesse feito dupla, por exemplo, que nem a gente faz aqui. Cada um lê o outro responde. Acho que seria mais interessante para o aluno. Não seria uma coisa chata. Dessa professora que eu observei faltou criatividade para instigar esses alunos a ficarem, a gostarem mais da aula de inglês porque eles realmente não gostam. Porque eles já me falaram a professora porque eu preciso aprender inglês aqui na escola, a gente não sai falando inglês aqui. então, realmente a maioria pensa assim. Têm alguns do ensino médio, alguns já fazem aulas particular, né. Cursinho de inglês. Mas, por exemplo, da 5ª série até a 8ª, a gente não vê muito isso. Então, eles fala porque eu vou aprender língua inglesa?

Clarice: No começo você falou a respeito de procurar ajuda com seus amigos, não é?

Jasmine: Sim.

Clarice: O que você sente com seus amigos, com as pessoas que dão aula de língua inglesa. A quem você recorre? Qual é o sentimento de maneira geral?

Jasmine: Olha, de maneira geral, o que eu sinto da língua inglesa, eles buscam isso também. É que tem alguns fluentes em língua inglesa, mas a maioria não é outros estão não escola pública como nós acho que é a mesma coisa que estamos colocando aqui eles sentem dificuldade a questão do não interesse do aluno em aprender, a dificuldade da gente de ensinar também uma língua que não somos falantes. Não somos fluentes.

Clarice: Isso implica em alguma coisa?

Jasmine: Não porque, isso depois eu fui aprendendo com você, porque implica na coisa da motivação de, por exemplo, você chegar no 3º ensino médio eles querem alguma coisa mais avançado e você não poder passar. É muito terrível. Mas assim hoje eu acredito que não é necessário ser fluente porque a gente tem outros recursos, né?

Anastácia: Bom, embora não seja necessário ser fluente, eu bato na mesma tecla de que pra mim é importante falar fluente. Porque na medida. A partir do momento em que você for fluente você vai ter segurança. A mesma segurança que eu tenho pra ensinar literatura, língua portuguesa, gramática. É outra energia. Para cumprir o seu trabalho, ele entra com outra postura, como ele tem insegurança no que vai passar, os alunos sentem.

Clarice: Você vai..., acha que essa insegurança pode ser transformado em outro sentimento? aquele sentimento do qual você está dizendo que te faz pensar que no colégio... para dar aula no colégio, você vai ter que ser fluente, você vai ter que saber mais, além disso o que você sabe?

Anastácia: Se a gente canalizar pelo lado positivo, pode servir como uma válvula de impulso pra você ir atrás, melhorar, evoluir, não ficar sossegada, acomodada. Mas vai variar de acordo com cada pessoa. Tem pessoas que podem olhar e ver a situação como já tá e dá prá continuar

assim. Eu não consigo pensar dessa maneira. Eu acho que é necessário sim falar fluente. Pro professor, para aula não. A aula vai mudar. Ela pode ser uma boa aula, mesmo com o professor não falando inglês desde que ele prepare uma boa aula. Pro professor, pra ele se sentir bem, é importante sim que ele tenha um domínio prévio do que ele vai falar. A não ser que ele tenha uma fonte segura. Se eu tiver uma fonte segura pra buscar as minhas dúvidas. Tudo bem. E quando a gente não tem? Vou na internet, como pronuncia tal palavra? Aí, você vai no site que você tá de tradução e ele te da um sotaque britânico e a gente aprendeu sotaque americano, e aí qual que eu to falando? É difícil. Ser autodidata e confiar. Nesse sentido acho que pega.

Jasmine: Quando eu fui pra sala de aula e me deparei com essa questão da língua inglesa, foi muito constrangedor pra mim. Muito. Pela questão de não saber falar, de não saber como começa uma aula. Sem ter um plano de aula legal para poder trabalhar. Agora, já tenho uma conscientização. Se tudo isso me toca de uma forma muito constrangedora, eu preciso buscar uma coisa que eu sinto, uma formação que eu me sinta mais segura pra eu dar aula de língua inglesa. Eu acho que eu preciso estudar mais, eu preciso ser fluente. Eu me sinto muito constrangida em... se eles me perguntarem: ah, professora você sabe falar inglês? Ah, eu não. Eu não sei. Sei algumas coisas. Mas assim, o que eu já tive em termos de experiência, foi muito legal, porque eu entrei numa sala de 6ª série e era aula de inglês e eu peguei e fui fazer chamada em inglês. E muitos falavam assim: ah não, professora. Eu não sei meu número em inglês. E eu falei: não, vamo lá. Vocês precisam aprender, se na 5ª serie vocês já tinham inglês... Não, não, vamo lá. Escrevi os números na lousa, escrevi também em inglês e ai eu fui falando quem que é um one, two, three, aí vamo lá, vamo lá e assim eu fiquei a aula inteira com os números, foi muito legal porque eu consegui a atenção da maioria. Aula foi maravilhosa que eu tive. Foi assim, Pra mim foi uma experiência única. Pela questão de algo que eu sei, que eu tenho segurança de ensinar pra eles. Então, Foi muito bom. Eles gostaram muito. Foi diferente porque eu flui muito melhor. Eu me senti. Me senti capaz de dar essa aula. Me senti muito bem.

Anastácia: Eu uso muitos jogos. Muita música pra me virar nos trinta, eles não sentirem minha insegurança, por mais tremendo de medo que eu esteja, eu procuro ser atriz na hora ali e vestir uma máscara. Então, teve salas terríveis que tava aquela bagunça e já cheguei e vamo jogar morto vivo, em inglês e você já muda a energia da sala, já traz a sala pra você. Outras salas, musiquinhas. Vamos cantar aquela musiquinha little indian. One two little indian. Eles

amaram. E você pega a letra. E você pega a atenção, não de todos. É muita prepotência dizer que todos, não dá pra garantir isso, mas a maioria. Porque você sai da rotina. Você está seguro. Isso, acho que muda, muda muito. A energia que você põe ali na hora contagia e eles se interessam porque além de ser diferente, ou eles não aprenderam, se aprenderam não fixaram e também não lembram e se lembram também não aprenderam dessa mesma maneira, aí eles ficam com você.

Clarice: O que provoca em você a vontade de ir procurar alguma coisa, o que provoca em você, enquanto professor a vontade de ir atrás do conhecimento você não tem o domínio daquilo que você está ensinando o que essa coisa?

Anastácia: Pra mim é vaidade.

Clarice: Só vaidade?

Anastácia: Atinge o lado pessoal. Ninguém quer passar por uma situação constrangedora, então entra um pouquinho de vaidade. Dá uma aflição. É um impulso. Não consigo definir exatamente. É uma angústia.

Jasmine: Eu me sinto insegura e a questão de estar insegura e incapaz de passar esse conhecimento pro meu aluno me fez pensar em buscar. Isso, buscar. Procurar um curso de inglês prá fazer.

Anastácia: Quando a gente não domina a gente se sente angustiado você se sente engaiolado, sem ter pra onde ir. Esse sentimento angustiante. Eu quero mudar por que não dá pra ficar assim.

Jasmine: Então pela questão de eu buscar é esse, esse conhecimento e estar segura pra ensinar foi a questão de minha filha falar assim: Mãe o que é isso em inglês? Era uma palavra do Jonas Brothers, aí eu falei: filha, eu num sei. Como assim mãe, você num sabe? Mãe, você precisa estudar mais (rs) você tá fazendo faculdade. Eu disse: filha eu, a mamãe, realmente, tenho que estudar mais! Vou buscar isso melhor, o ano que vem. Vou estudar mais. Vou procurar uma escola de inglês. Pra eu estar mais segura. Vou buscar e poder te ajudar. Ouvir até da minha filha que eu preciso estudar mais, foi muito constrangedor! Que situação! (rs rs)

Anastácia: Essa vontade de buscar, ela vem do que a gente tava falando da angústia. Por que você se sente preso numa gaiola. Você não tem meios de sair dali. Você não quer tá ali, naquela situação constrangedora e aí vem a vontade de busca, que te impulsiona a buscar. É bem por aí. É diferente do que a gente colocou da é de estar desmotivados. Os professores que vemos hoje estão desmotivados e não querem melhorar – sair do lugar – Eles mantêm a zona de conforto. Tá ruim e vai continuar ruim. Eles não tem aquela cabeça assim: não, tá ruim então eu vou estudar mais vou buscar vou melhorar

Clarice: Então essa é uma colocação que você faz entre motivação e a angústia e estar angustiado por algum motivo?

Anastácia: É bem isso mesmo. A angústia... A diferença entre estar angustiado e estar desmotivado. Por que essa desmotivação vai surgir, como, como que eu digo? - com os problemas que a gente enfrenta para ensinar uma língua que a gente não sabe, isso desmotiva. só que a gente não pode ficar desmotivado o suficiente prá desistir, prá parar. A medida que a gente vai enfrentando essa dificuldade é hora que vem o lado da vaidade de querer sair daquela situação constrangedora gera a um pouco de angústia. Só que diferente da desmotivação faz com que a gente queira melhorar. Queira buscar. Queira sair daquela situação constrangedora e queira melhorar 100%.

Ariel

Clarice: Como é ser professor, ao mesmo tempo que você é aluno, você é professora de língua inglesa, mas você ainda está na faculdade. Eu quero que você me conte sobre isso.

Ariel: Ó. Prá entrar na sala de ... é ... Enquanto estudante. Enquanto estudante, eu acho que na faculdade falta algumas coisas ... é ... pra aprendizado, então, aí você nem terminou o curso e já entra na sala. Entra na sala já achando que faltou algumas coisa. O que já correu do curso. Aí, quando você entra na sala. No seu subconsciente, você já tá que você é estudante, que de repente o aluno tem uma pergunta e você pode não saber responder por que você não terminou o curso, então você já vai com essa insegurança, com esse medo de entrar na sala. Entrando na sala você é responsável por 50 minutos por um aluno, então...

Clarice: por 40!

Ariel: rs É por quarenta! Então é sempre.....

Tem que esquecer isso, mas é bem difícil. Muito difícil. Se não fosse por necessidade, por, por... nem tanto por necessidade, porque pela necessidade você pode procurar outro emprego. Eu acho isso. Mas por ser cômodo, fácil. Você faz seu horário, é bom para quem tá estudando um dia e não trabalha outro. Liberando alguns dias. Você já elimina um pouco de estágio. Vai sempre contando algumas coisas. É bom por isso. Mas, é muito difícil dar aula e ser estudante ao mesmo tempo. Não é muito legal.

Clarice: (rs) Não é muito legal. O que é língua estrangeira prá você?

Ariel: Hoje? Tudo. Hoje, tudo. Enquanto estudante, quando eu estudava não era muita coisa. Eu descobri o inglês na faculdade. Eu descobri o inglês (rs) por causa de você. (rs) Na escola eu já gostava, já era uma coisa que me chamava a atenção. Na escola eu já gostava, mas como o professor não sabia ensinar e não sabia responder suas dúvidas, eu não gostava muito. Já entrei na faculdade por ganhar bolsa. É.... Prá mim a língua estrangeira foi uma coisa a mais na faculdade. Mas pra mim hoje ela é, prá mim é ... não sou boa, ainda, como eu gostaria de ser, como eu acho que um professor deve ser, mas vou trabalhar prá isso. Ela é o que eu quero trabalhar. Quero saber falar, quero saber ler. Quero saber cada vez mais. Prá mim, ela é o que eu quero trabalhar. Eu quero saber falar. É a base, eu quero. Eu não vou ser professora assim.

Clarice: Como você dribla essa coisa de não saber a língua inglesa? Ensinar uma língua que você não sabe?

Ariel: Uau, é muita coisa. Como aluna ... é ... quando você falta na faculdade você perde alguma coisa. Já perdeu aquilo. Então tá. Como professora, na sala de aula, lecionando, é complicado (rs) o aluno faz pergunta, (rs) faz uma pergunta e você não sabe responder. Às vezes, não é que você não sabe responder, às vezes, você não sabe responder, você sabe a pronuncia, sei lá: hello, por exemplo, sabe a pronuncia e não sabe escrever. E o aluno fala: dona como escreve? Você faz o seguinte: vamo mudar de assunto, tá muita bagunça (rs) vamos pro foco da aula. Aí, você tem que dá uma dispersada nesta parte e (rs, rs) tem que ter

um jogo de cintura. Tem que atuar, na verdade. Os buracos que faltam na aula tem que dar uma estudada, (rs) acredita?

Clarice: Como você se sente e esta coisa de tem que dar uma estudada? Comente a respeito disso.

Ariel: Assim - Eu por gostar hoje, se eu vou entrar em uma sala e vou aplicar um conteúdo, eu tento estudar sobre ele, você entendeu? Então, se eu vou, por exemplo, passar o simple present, eu vou estudar tudo o que precisa, só que sempre nesse estudar o que precisa, na aula acontece alguma coisa que você não tenha saída. Por não dominar por completo ou não dominar a maioria, que seja. Aí, você fica em algumas situações embaraçosas. Como a gente sai? Já sai atuando, já sai: meu me dá licença. Já saí da sala pra pegar o dicionário, Ah, então esqueci e agora eu lembrei o que você me perguntou. Eu fiz isso ano passado, esse ano eu já fiz isso, num 3º colegial, por exemplo, que tem a minha idade, que tem a idade parecida. De não querer perder o controle da sala. Pro aluno da escola pública, se você entra na sala no primeiro dia de aula de inglês e um bom professor de inglês pro aluno da escola pública, ele vai te perguntar 10 coisas em inglês se você souber responder dez coisas em inglês você é um bom professor, por exemplo, o que é red, o que é red bull, o que é good of war, se você souber responder isso você já é um bom professor, se você não souber responder isso ele já vai te ver como um mal professor, independente da sua gramática ser boa, da sua pronúncia ser boa, ele já vai... isso. Então, esse... é. Essas coisas que eles querem saber, às vezes, é meio complicado. Você não quer perder o foco, não quer perder a fala, não quer perder a sala desculpa, eu não uso isso, desculpa eu não uso isso, não é o vocabulário que estamos aprendendo hoje. Eu jogo limpo falo: ó gente eu não uso isso. Eu não sei vou pesquisar. Não é o vocabulário que a gente tá trabalhando hoje. Daí vai.

Clarice: Como você se sente em relação a isto?

Ariel: Péssima, horrível, péssima ...péssima. Eu em sinto péssima mas eu sei que eu me encontrei no que eu quero fazer. até então, né? Me encontrei. É. Eu, eu vou estudar eu vou tirar condições pra fazer isto pra viajar pra estudar mais fazer um curso depois espera a faculdade não vai me preparar como a gente supõe que a faculdade devia ela não vai me preparar. Eu vou sair fazer um curso. Vou viajar pra eu me sentir bem. Eu não me sinto bem. porque eu me sinto piooor quando eu sei que tem, por exemplo, na minha sala de aula, na

faculdade existem professores-alunos, professor-aluno né, que são piores que eu. Não piores, cê sabe. rrsrrsr .Piores que eu, que estão dando aula também. Só que elas não têm o mesmo pensamento que eu, de tentar melhorar. Aí, fico mais mal ainda. Por isso, se eu tiver um filho na escola pública não for estudar comigo ele vai ----- entendeu? Eu sei que eu não to bem. Eu tenho uma 7ª série que ela é ótima e uma 8ª série que ela é mais complicada. Tenho uma 7ª série que tudo que eu faço encaixa exatamente ali é a impulsão pra continuar. Agora tem dificuldade é uma 8ª série porque eles já sabem fora. Eles sabem fora. Então, vocabulário teria que trabalhar com uma 5ª série, 6ª série, eles já tem. Então, de repente, o não aprender na faculdade por causa da falta, às vezes tá meio atrasado. Eu sinto, na sala de aula na faculdade, que aonde eu to, se a professora puxasse, eu ia, eu conseguiria acompanhar. Por mais que tivesse dificuldade, eu conseguiria acompanhar. Então, até eu puxar ... eu sinto que vai faltar na faculdade. Falta pros alunos que tão chegando a esse ponto que já to e tem mais gente na frente e eu me sinto péssima por não consigo nivelar o que eu quero. Tipo ... angustiada, acabada arrasada. Bem, rrsrrsr, não quero dar outra aula.

Clarice: O que você considera uma boa aula de língua estrangeira?

Ariel: ai, não sei se eu sei certo sobre isso.

Clarice: Não existe certo ou errado, né?

Ariel: haaaa é ...então é ...

Clarice: Existe alguma diferença com algum...

Ariel: Então, é às vezes o que eu penso é bom para mim, não é bom para o aluno, entendeu? por isso que falei...sobre uma boa língua estrangeira hoje, do que a gente vive hoje. A molecada que a gente tem na escola, hoje, não é a mesma que eu estudei, né? Pouco tempo de diferença, mas não é a mesma coisa. Na minha época a gente não tinha tanto vocabulário, vocabulário. Só se encontrava em livros, tava entrando computador, nem todo mundo tinha acesso, nem todo mundo tem acesso, hoje. Então, era... se encontrava em livro, hoje a molecada encontra na tv, hoje a molecada encontra no rádio, hoje encontra mais, né? No rádio encontra na na no computador tá muito fácil, hoje é ... ai, perdi o foco dessa resposta...

Clarice: O que você considera uma boa aula de língua estrangeira?

Ariel: É... Ele já tem tudo isso fora (silêncio). pra eu dar uma boa aula eu aaaacho queeee...atender o que eles querem, atender o que eles querem, eles querem falar eles não querem mais só ler, saber ler, mas querem falar, eu percebi que quando é ...entra na sala e fala com eles em inglês eles vão chocar. A primeira coisa deles é checar: ela fala inglês, e sem nem falar muito, falo o básico what's your favorite ...alguma coisa assim. entendeu? e eles já param porque eles querem ouvir alguém falando na frente deles.

Clarice: a experiência dissooo...considerando a experiência deles, é isso?

Ariel: é... eu considero assim ó: pra uma boa aula é o aluno, o aluno falar, é colocar o aluno pra falar. Então, não só ele copiar exercício, copiar sei lá qualquer outra coisa, o texto fazer a tradução, humm

Clarice: Sobre isso, que você falou, eles vão, que eles se... se chocam ao ver você falando alguma coisa em inglês...

Ariel: É...

Clarice: e agora você falou texto e tradução e aí você fez uma expressão, né?

Ariel: É.

Clarice: Você usou a expressão “nossa, tradução de texto de novo” sobre isso que eu queria que você falasse, sobre esse tipo de experiência com relação à língua estrangeira.

Ariel: É antiético né, Clarice? Eu não vou citar nomes.

Clarice: Não precisa citar nomes.

Ariel: Eu comecei lá na sala na faculdade que a mesma professora no dia que eu atribui 8 aulas, 4 salas, ela atribuiu 20 aulas. Essa professora tem a maior quantidade de aulas de inglês da escola. Ela não sabe falar, ela já disse na sala dos professores que ela não sabe falar e ela pegou 20 aulas, ela não sabe falar.

Clarice: Quando você diz falar, você quer dizer que ela não sabe a língua?

Ariel: É. Ela não sabe a gramática, não sabe pronúncia. Não sabe. Não sabe. Isso é o aluno falando, tanto é que ela pegou meu teste (rs) imagina meu teste. Ela não sabe interpretar, ela não sabe gramática. Ela não sabe por que senão, talvez, ela saberia responder, pelo menos um pouquinho ela já saberia. Toda aula dela a gente se cruza, toda aula eu vejo ela com o dicionário na mão. Toda aula. Aquilo me deixa doida, Clarice. Eu posso não saber, mas aquilo me deixa doida, doida. Aí, ela pega os alunos dela... eu tenho aula com esses alunos na aula de artes. Eles me procuraram: professora você pode dar 5 minutos da aula de artes de inglês igual você fala na sua sala? Aí, eu falei que não podia, porque não é legal e tal. - Mas, não é que a professora entra, ela dá o texto e ela pede pra gente traduzir, se a gente pede explicação ela fala assim: eu já expliquei, só que é mentira ela não explicou, ela não sabe explicar. Então assim, ela é uma professora... o professor pra mim que não sabe, ele vai tacar o texto na lousa e fazer a tradução. O aluno já sabe. O aluno conhece. Ele sabe, ele tá lá todo dia, ele sabe quem é o professor bom quem é o professor que não domina tudo, o professor que é esforçado ele sabe, o professor que chega atrasado que tem celular ele sabe tudo da vida casa, carro. Ele sabe tudo e o professor chegou pra passar tradução. O professor que chega pra dar tradução chega com o dicionário, chegou com o dicionário, o aluno fala: isso de novo? Você entendeu? Ele já sabe qual o método da aula: copiar o que tá na lousa, traduzir o que tá na lousa e guardar no caderno. Ele não vai aprender. Ele não vai usar a tradução que ele fez. Diferente do professor que chega falando alguma palavra, fazer mímica, gesticular a palavra, ele aprender aquela palavra a já com a pronúncia daquela palavra e poder falar aquela palavra. Ele vai imitar o professor. A partir do momento que ele imita o professor já é uma grande ajuda pro professor, ele tá aprendendo, seja pela decoração, pela imitação, ele já aprendeu alguma coisa. Partiu do ponto de copiar e guardar. Copiar e guardar, copiar e guardar. Ele não guardou nada, ele guardou no caderno.

Clarice: Você acha que as aulas do ensino fundamental e do ensino médio são iguais?

Ariel: Posso falar da tradução?

Clarice: OK.

Ariel: A tradução é necessária, nunca trabalhei na particular, mas pro aluno do ensino público, ela é necessária, mas ela não é necessária na lousa, é necessária de boca, não precisa ser na lousa, você de repente ensina uma palavra, tradução. Você ensina os dias da semana, ó a tradução. Mas, ela não deve ser o foco da aula, jamais. O aluno não quer sair de casa às 6 horas da manhã pegar um ônibus e aprender tradução. Fundamental e Médio? Nenhuma sala é igual à outra, eu tenho aula numa 6ª A numa 6ª C, numa 7ª A e numa 8ª C. A minha 6ª A não é igual a minha 6ª C. A 7ª A, logo, não é igual à 8ª C. As duas sextas uma tem mais facilidade com a escrita e outra com a pronúncia, então não é igual. Depende da sala, encaixa dinâmica, encaixa filme, encaixa música, você consegue trabalhar na sala. O pessoal do ensino médio já tá com aquela coisa do professor não saber o inglês. A minha 8ª série, este ano, eu estou dando... o fechamento do bimestre vai ser: cores, dias da semana, números e animais, que eu vou colocar agora no final. Desde a 5ª série eles não tiveram professor, o que tinha não ensinou. Eu não tenho como trabalhar nenhuma formação de gramática se eles não têm vocabulário, acredito eu. Então, eu tenho que começar do zero: um pouquinho de vocabulário e jogo uma gramática, um pouquinho de vocabulário e jogo uma gramática. Pra eles conseguirem conversar, conseguir escrever, conseguir fazer alguma coisa, senão, não vai. O ensino médio já passou pela mesma coisa que eles, só que já tá lá na frente. Já tão com opinião formada, caráter meio que formado já. É difícil você entrar na sala numa quarta-feira e na quinta-feira não ser você e você fala: hoje na quarta vocês vão aprender e quinta não sou eu. Ele já entende mais, ele quer ver um professor falante, que sabe, ele quer um professor que domina, se não dominar, se não souber, você não vai ser respeitado, eles podem até fazer, por nota, por visto no caderno, mas eles não respeitam. E, eles têm tudo, né? tem celular na sala com música em inglês, eles têm a internet mais fácil e não faz. Então, é mais difícil trabalhar com o ensino médio, mas é muito bom, quando eles se interessam, é muito bom. Eles produzem muito. Produzem com consciência, ele sabe que aprendeu mesmo, tem o retorno mais rápido. A molecada do ensino fundamental vai pra casa vai falar com mãe, pro pai. No ensino médio, não. Você já tem o retorno na sala.

Clarice: O que você pretende fazer com esse sentimento?

Ariel: Nossa! Esse sentimento envolve muita coisa, né Clarice? Ó, em relação a esse sentimento. Em primeiro lugar, desse sentimento, é amenizar ele, é não parar de fazer nada.

Clarice: Qual o sentimento mais latente?

Ariel: Eu não conseguir chegar onde o aluno quer. Por exemplo, o aluno me faz uma pergunta, que é uma pergunta interessante pra aula, só que e eu não vou conseguir levar ele à resposta por não dominar esse conteúdo.

Clarice: Você consegue nomear esse sentimento?

Ariel: Não sei. Frustrante. Terrível. Horrível. É a pior situação. É como entrar numa briga e saber que você vai perder. Sair derrotado. Derrotada. Me sinto derrotada.

Clarice: O que você vai fazer com ele?

Ariel: Vou continuar estudando.

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via)

PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM FORMAÇÃO: A ANGÚSTIA DE ENSINAR UMA LÍNGUA QUE (NÃO) SE SABE

Eu,....., RG....., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia e de Clarice Nunes Ferreira Costa do Curso de pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que os objetivos da pesquisa são:
a) Levantar as representações discursivas do sujeito professor-aluno ou aluno-professor, alunos de Letras; b) Apontar como tais representações se manifestam na materialidade linguística; c) Identificar os efeitos de sentido que apontam para a emergência de angústias nas falas dos sujeitos; d) Levantar as marcas de constituição dessa angústia que interferem na subjetividade do aluno-professor ou professor-aluno.

2- Durante o estudo será feita uma entrevista gravada e posteriormente transcrita levando em consideração os objetivos acima citados. Também, serão filmados cinco momentos da sala aula, porém as imagens da filmagem não serão utilizadas, apenas a transcrição do áudio.

3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional.

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;

6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: **11 - 24548981**;

8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, sempre que julgar necessário pelo telefone 11 -4534-8143;

9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, _____

Local

data

Assinatura do participante: