UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Doutorado

CLARICE NUNES FERREIRA

MARCAS DE SUBJETIVIDADE E DE DESEJO NO DISCURSO DE (NÃO) PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

CLARICE NUNES FERREIRA – RA 002201401032

MARCAS DE SUBJETIVIDADE E DE DESEJO NO DISCURSO DE (NÃO) PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Educação, Linguagens e Processos Interativos da Universidade de São Francisco como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia 802.0:37 F44m Ferreira, Clarice Nunes.

Marcas de subjetividade e de desejo no discurso de (não) professores de língua estrangeira / Clarice Nunes Ferreira. – Itatiba, 2017. 96 p.

Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Márcia Aparecida Amador Máscia.

Subjetividade.
 Língua Estrangeira.
 Professores - Formação.
 Desejo.
 Máscia, Márcia Aparecida Amador.
 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 defendeu a tese "MARCAS DE SUBJETIVIDADE E DE DESEJO NO DISCURSO DE (NÃO) PROFESORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA" aprovada no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 18 de dezembro de 2017 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

M			alux	
Profa. Dr	a. Márcia	Apar	recida Amador Mascia	
Orientac	lora e Pr	eside	ente	
		Λ		

Profa. Dra. Alexandrina Monteiro Examinador

Profa. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo
Evaninadoro Examinadora

Profa. Dra. Milena Moretto

Examinador

DEDICATÓRIA

À Gabi, minha inspiração para vida. Minha fonte de força, coragem e fé. Aos meus pais, Antônio e Maria e aos meus irmãos, Cleonice e Claudemir.

AGRADECIMENTOS

As nossas realizações pessoais têm sempre um pouco do outro. As dificuldades enfrentadas durante os últimos 4 anos não teriam sido superadas se não fossem outros...

Em primeiro lugar, agradeço a Deus porque sem fé, jamais teria chegado aqui.

Aos meus pais, Antônio e Maria, pelo amor e pelo carinho incondicional. Pessoas simples, que nunca me deixaram faltar nada, que me deram apoio nas horas boas, mas principalmente, nas horas de angústia.

Aos meus irmãos, Claudemir e Cleonice, pelos incentivos e pelos puxões de orelhas. Vocês fazem a vida ficar mais leve.

À minha orientadora, professora Márcia Aparecida Amador Mascia, por sempre acreditar, pela amizade, pela paciência, pela disponibilidade, pelo conforto e por sua total dedicação. Minha profunda admiração e respeito.

Aos amigos do curso, que me acolheram, compartilharam opiniões e me ouviram. Pelas incansáveis discussões foucaultianas, baumanianas, lacanianas, "devanianas"...

Aos professores do curso de pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco, pelo conhecimento compartilhado.

À professora Alexandrina Monteiro pela colaboração inestimável (como sempre!).

À professora Claudete Moreno Ghiraldelo pelas sugestões e análises significativas às quais tentei atender.

Ao professor Carlos Roberto da Silveira pela leitura minuciosa do texto de qualificação, pelas palavras de crítica e reflexão.

À professora Milena Moretto, pela leitura atenta e pelas observações pertinentes que proporcionaram um enriquecimento para o texto final.

Aos sujeitos de pesquisa, pela colaboração, pela disponibilidade 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. Muito obrigada.

Por fim, agradeço à minha filha, Gabriela, que me guia, que me orienta e que me ensina a viver. You are amazing! 감사합니다

Eu procuro por mim.

Eu procuro por tudo o que é meu e que em mim se esconde. Eu procuro por um saber que ainda não sei, mas que de alguma forma já sabe em mim. Eu sou assim... processo constante de vir a ser. O que sou e ainda serei são verbos que se conjugam sob áurea de um mistério fascinante. Eu me recebo de Deus e a Ele me devolvo. Movimento que não termina porque terminar é o mesmo que deixar de ser. Eu sou o que sou na medida em que me permito ser. E quando não sou é porque o ser eu não soube escolher.

FERREIRA, Clarice Nunes. **Marcas de subjetividade e de desejo no discurso de (não) professores de língua estrangeira.** 2017. 96 f. Tese (Doutorado em Educação da Universidade São Francisco – Campus Itatiba/SP).

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado se situa na área da Educação na linha de pesquisa de Educação, Linguagens e Processos Interativos e, tem como tema principal um estudo sobre a formação de (não) professores de Língua Estrangeira (LE). A pesquisa também faz parte do Grupo de Estudos foucaultianos e Educação, certificado pelo Cnpq, tendo como líder a profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia. Atentamos para a construção de um sujeito-professor, aquele que exerce a função docente, mas não apresenta formação acadêmica para exercer tal colocação, esses sujeitos atuam em um instituto de idiomas, no interior do estado de São Paulo. Postula-se que tal lugar lhe foi conferido em consequência do fenômeno da globalização, pois as transformações sociais que mudam de acordo com políticas econômicas e o avanço das novas tecnologias instauram novos papéis deslocando sua disposição na sociedade. Nutridos pelos discursos que perpassam o imaginário social de que "falar inglês" promove prestígio social, entendemos que a língua se torna um produto a ser vendido, num mercado em franca expansão. A questão que mobiliza esta pesquisa é: Como sujeitos não graduados em licenciatura se subjetivam enquanto (não) professores de língua estrangeira? Partimos do pressuposto de que a subjetividade e o desejo estão em constante movimento e que se dão via discursos. Hipotetizamos que para atender ao projeto da modernidade sólida, os sujeitos se inclinam à necessidade e à expectativa familiar, porém expostos à gama de escolhas do mundo líquidomoderno, movidos por um saber que não se sabe, empreendem identificações em busca de plenitude e de satisfação de seus desejos criando a ilusão de liberdade. O objetivo principal é investigar o saber que não se sabe do (não) professor de LE. O corpus de nossa pesquisa constitui-se de entrevistas com sujeitos (não) professores de LE de um instituto de idiomas, no intuito de explorar os (in)constantes empreendimentos dos sujeitos que impacientam em movimentos para apropriar-se da posição de professor. Do ponto de vista teórico, situamo-nos na interface da Análise do Discurso de linha francesa (ADF) com insights psicanalíticos e na perspectiva foucaultiana que lidam com a noção de sujeito discursivamente constituído que se clivam na linguagem, compreendido na sua heterogeneidade e com determinações sóciohistórico-culturais permeadas pelo desejo e pelo inconsciente e, por isso mesmo, impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro. Os resultados das análises apontam para o sujeito em busca de si via modos de subjetivação, assim como assinalam ser satisfatório estarem na posição de professores de LE, o que lhes garante a manutenção do idioma e lhes proporcionam prazeres imediatos; mostram-se empenhados em alcancar aprimoramento no ensino/aprendizagem de LE; os sujeitos (não) professores imprimem marcas inapagáveis à subjetividade que se constrói a todo momento; os (não) professores abalizam o curso superior em LE como garantia de um ensino eficiente. Nossa contribuição à Educação, que é inerente ao ineditismo da tese de doutorado, refere-se à discussão da formação de professores de LE enquanto portadores de um saber que não se sabe, saber esse constituído como sujeito, afetados por pessoas, experiências, questões sociais e econômicas e mesmo sem curso de licenciatura, exercem de maneira satisfatória, ou até melhor a função docente. Problematizamos, portanto, o curso de formação de professores de LE.

Palavras-chave: subjetividade, formação de professores, língua estrangeira, desejo

ABSTRACT

This doctorate research sits on the education field, on the Education, Languages and Interactive processes line of research and has as main theme a study on the Foreign Language (non) teacher education. The research is also part of the Foucaultian Studies and Education Group, certified by Cnpg, having as leader Dr. Márcia Aparecida Amador Mascia. We take into consideration the building of a subject-teacher, the one who works like a teacher, without educational background to do so, these subjects work in language schools. It is postulated that such place has been offered in consequence of globalization phenomenon, once social transformations that change according to economic policies and the advance of new technologies make new roles available in society. Nurtured by the discourses that pervade the imaginary social that "speaking English" promotes social prestige, we understand that language becomes a product to be sold, in a booming market. The issue that mobilizes this research is: How do unlicensed teachers subjectify themselves as Foreign Language (non) teachers? This paper begins with the assumption that both subjectivity and desire are always in motion and take place via discourses. We hypothesize that, to meet the solid society project, subjects lean toward need and family expectation, however are exposed to several choices in the liquid modern world, driven by some undefined knowledge, they venture identities in search of plenitude and satisfaction of desires reaching an illusion of freedom. The main objective is to investigate the knowledge that is not known of the (non) FL teacher. The corpus of this research consists of interviews with Foreign Language (non) teacher subjects as to explore their (in) constant ventures who grow impatient trying to take ownership of the position of FL teacher. From the theoretical point of view, we sit on the interface of French Discourse Analysis with psychoanalytical insights and Foucaultian perspective, that deal with the concept of discursively constructed subject who split themselves in language, understood in their heterogeneity and with social cultural economic determination for desire and the unconscious and, for that very reason, are unable to recognize themselves and the other. The results of this research lead to a subject in search of him/herself via modes of subjectivity, as well as indicating that it is satisfactory to be in the position of FL teachers, which guarantees them the maintenance of the language and gives them immediate pleasures; they are committed to achieving improvement in EL teaching / learning; the (non) teachers impose indelible marks on the subjectivity that is constructed at all times; the (non) teachers emphasize the graduation course in EL as a guarantee of efficient teaching. Our contribution to Education, which is inherent in the originality of the doctoral dissertation, refers to the discussion of FL teachers as carriers of a knowledge that is not known, knowledge constituted as subject, affected by people, experiences, social issues and economical and even without a bachelor's degree, perform satisfactorily, or even better, the teaching function. We therefore problematize the FL teachers training course.

Key words: subjectivity, teacher training, foreign language, desire

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

CAPÍTULO 0 - Clarice por Clarice	14
0.1 – Memória de escola	14
0.2 – Infância e adolescência	14
0.3 – Jovem adulta	16
0.4 – Maturidade	19
INTRODUÇÃO	24
CAPÍTULO 1 – Como nos tornamos quem somos	30
1.1 – Análise do discurso	30
1.2 – Identidade/Identificação/Subjetividade	33
1.3 – de Lacan; de Foucault; a constituição do sujeito e desejo	
1.4 – Sujeito e as tecnologias do eu	38
CAPÍTULO 2 – Fluxo do tempo: vida líquida	44
2.1 – Contemporaneidade	44
2.2 – Entre ser e o que se quer que sejamos	48
2.3 – A língua inglesa e o professor de língua inglesa: um olhar mercadológico	50
CAPÍTULO 3 – Condições de produção: A trama	55
3.1 – Os sujeitos de pesquisa	55
3.1.1 – Luís	
3.1.2 – Carlos	56
3.1.3 – Jorge	56
3.1.4 – Cecília	56
3.1.5 – Lígia	57
3.2 – Metodologia de pesquisa	57
CAPÍTULO 4 – Gestos de interpretação: As histórias se entrelaçam	•••••
4.1 – Luís	60
4.2 – Carlos	66
4.3 – Jorge	71
4.4 – Cecília	76
4.5 – Lígia	80
4.6 – Entrelacando histórias	83

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALINHAVOS	88
REFERÊNCIAS)2
APÊNDICE	5

CAPÍTULO 0 – Clarice por Clarice

Nomeei como capítulo zero, aquele que vem antes da introdução, pois anuncia aquilo que está por vir, ainda antes mesmo do que trata esta tese.

Na verdade, o número zero é um fanfarrão. Li, certa vez, um artigo, em uma revista, que o número zero é parente do infinito; que zero carrega um paradigma, o de um nada que existe efetivamente; que zero dá a ideia de nenhum, de nulo; que ele carrega o ser e não ser; e que indica que o nada traz algum conteúdo embutido. A origem do zero deu-se não à necessidade de marcar a inexistência de elementos, mas a uma concepção posicional da numeração. É ou não é um fanfarrão?

Apresentamos no capítulo zero, o marco inicial da minha vida acadêmica até seu auge, a obtenção do título de doutora em Educação.

0.1 - Memórias de escola

Esse memorial tem como objetivo informar sobre minha trajetória escolar desde o jardim de infância até minha entrada no programa de pós-graduação/doutorado da Universidade São Francisco. Eu relato fatos que acredito serem significativos tanto para minha constituição como sujeito quanto para minha constituição como docente.

0.2 - Infância e adolescência

Eu sou Clarice Nunes Ferreira, nasci em 20 de julho de 1976 em Santo André, São Paulo. Desfrutei da minha infância e adolescência no mesmo bairro na Zona Leste de São Paulo. Ao casar, me mudei para uma casa há 7 km deste endereço e lá residi até pouco tempo, quando me mudei para a cidade de Itupeva, no interior do Estado.

Minha primeira memória de escola consiste em imagens de alegria e cores como a de vestir o uniforme composto de camisa branca de gola, shortinho vermelho com elásticos nas pernas, meias brancas e tênis vermelho. Eu era loira de cabelos cacheados, de olhos azuis prestes a saltar de meu rosto de curiosidade, pequena e magrela. Eu tinha cinco anos de idade.

A minha primeira professora, Therezinha, tinha um sorriso largo e era muito brava. Lembro que gostava dela. A escola era municipal, tinha um grande brinquedo amarelo de escorregar na areia. A minha sensação é de que a pré-escola passou muito rápido.

Em 1983, eu estava na primeira série. Eu era aluna do SESI, o que na época era de muito orgulho para os meus pais. A professora baixinha, de cabelo curto e loiro, era muito boazinha, falava com a voz baixa e calma, professora Joana.

Nos anos seguintes, nas 2ª, 3ª e 4ª séries, tive aula com outra professora, Marli. Ela me deixava sentar na frente da sala de aula, pois eu era a menor da sala. Ela, também, me deixava falar bastante, me lembro de ser bem participativa nas aulas ou será que eu apenas falava demais? O fato é que a professora nunca me chamava a atenção, não me lembro de levar broncas ou ser marcada no quadro.

Aprendi muito no ensino fundamental. Foi a primeira vez que eu fiz teatro e gostei. Foi a primeira vez que tive uma melhor amiga. Foi a primeira vez que eu me vi em sociedade. Eu aprendi duas coisas das quais eu gosto muito até hoje: ler e escrever. Eu, ainda, guardo meu primeiro caderno da 1ª série.

Eu, também, aprendi a estudar. Minha mãe costumava "tirar o ponto", ou seja, fazer perguntas sobre o que eu havia aprendido daquele conteúdo e o que ia "cair na prova". Havia muitas perguntas para memorizar e acertar a resposta quando ela "tirava o ponto": "O que é ilha? Uma porção de terra cercada de água por todos os lados". Além disso, a tabuada deveria estar "na ponta da língua".

Engraçado como eu lembro mais das coisas que eu não gostava do que as que eu gostava. Lembro-me, por exemplo, de aprender fração, as imagens da pizza fatiada ou da barra de chocolate são latentes no meu cotidiano, assim como "tirar a prova dos nove".

Acho importante ressaltar que, durante o período do ensino fundamental I, às vezes, eu tinha que me ausentar das aulas, pois eu fiquei doente e ficava, constantemente, internada no hospital. Nesses períodos, minha mãe levava a cartilha e meu caderno para que eu pudesse copiar os textos e fazer exercícios. Eu caprichava na letra para ganhar parabéns da professora.

Eu estudei no SESI até a 5ª série, mas como a escola era longe e já não podia mais caminhar com o peso da mochila nas costas, mudei para a EEPSG Prof. Alfredo Ashcar.

Eu estava ansiosíssima, já que era a escola em que meu irmão estudava. Sendo ele sete anos mais velho do que eu, claro que eu o admirava. Apesar disso, eu teria que me adaptar a um mundo totalmente novo. Meu primeiro desafio foi me acostumar com o tamanho da escola, eu vinha de uma escola com seis salas de aula, essa tinha vinte e, consequentemente, com o número de alunos em sala de aula, de trinta alunos para quarenta e cinco.

Logo na segunda semana de aula, meus pais foram informados que eu havia ganhado um prêmio, ao qual eu concorri na 5ª série. Fui chamada ao SESI para receber o certificado de honra ao mérito e participar da seleção final do IV Concurso – A segurança nas estradas começa

na escola, promovido pela Secretaria dos Transportes. Eu ganhei o concurso com a frase "No trânsito, a prudência é o melhor meio de sobrevivência". Esse foi meu primeiro prêmio acadêmico!

Nesse mesmo ano, eu concorri ao grêmio estudantil, conseguindo uma vaga após a votação entre quatro 6^as séries. Assim, durante o período em que estudei no Ashcar, de 1988 a 1994, fui representante dos alunos por condições melhores de ensino e garantindo voz e vez a todos os alunos do colégio.

Foi na 7ª série que descobri minha paixão pela língua portuguesa, pois havia esse professor fantástico, Martiniano, que sabia o que falar e como falar. A sala ficava num silêncio absurdo e para participar, levantávamos a mão, pedíamos licença e depois de concedida, ficávamos felizes só de poder ter uma resposta à altura da pergunta. Apesar de parecer "carrasco", os alunos o adoravam. Anos mais tarde, trabalhamos juntos.

No ano seguinte, Martiniano lançou um projeto muito interessante, ele montou um coral, do qual fiz parte durante dois anos. Cantamos em diversas cerimônias matrimoniais, formaturas e algumas festas de escolas aos redores da nossa.

No mesmo ano, na 8ª série, havia uma professora de língua inglesa que tentava de tudo para conseguir a atenção dos alunos, mas infelizmente, ela não conseguia, pois nós, alunos, estávamos muito infelizes com os nossos professores de inglês. Todos os professores que tínhamos pareciam não saber aquela matéria que estavam ensinando. Curiosamente, ela conseguiu certa atenção ao trazer para a aula uma música do Bon Jovi. Foi então que eu pedi aos meus pais para me deixarem estudar língua inglesa. Acredito que é assim que começo uma nova fase da minha vida.

0.3 - Jovem adulta

Desde muito cedo, admiro minha irmã mais velha, onze anos a mais do que eu, isso porque sempre a achei perfeita. A maneira como ela conduziu sua carreira docente, brilhante! Ideias novas, sempre à frente de seu tempo. Chegada a hora, tomei a decisão de seguir a mesma carreira que ela: o magistério.

O ano era 1991, eu tinha 14 anos de idade, decidida a ser professora e começava a "soltar" a língua em inglês.

O colegial foi surpreendente, tive uma professora de inglês, a Márcia, que falava inglês em aula, infelizmente, ela era professora substituta, portanto, ao final do segundo bimestre, lá estávamos de volta ao não conhecimento da língua estrangeira. Mas havia outros profissionais dos quais me orgulho, até hoje, de ter sido aluna: o professor de literatura, Toninho, que era "o

cara", aprendi muito de literatura com ele, também, podíamos contar com os professores de história, Bárbara, de geografia, Tim, de física, Márcia, de química, Doraci, de matemática, Marlúcia (infelizmente, falecida há pouco tempo) e o adorável professor de biologia, Fabrício. Esse último merece um adendo, além de excelente professor, foi meu colega de trabalho na escola pública e anos mais tarde, quando voltou da Espanha após o término de seu pósdoutorado, foi meu colega de trabalho, também, no ensino superior.

Foi, então, no ano seguinte, 1992, que o professor de biologia, Fabrício, estudante de Mestrado em Educação da UFSCAR, me convidou para fazer parte de sua pesquisa. Foi uma honra e uma alegria participar de sua entrevista e, consequentemente, de sua pesquisa em Educação. Vale a pena dizer, que guardo com carinho a carta que me escreveu na época.

Este ano foi, politicamente, muito intenso. Organizamos, assim como todos os jovens conscientes do país, passeatas a favor do Impeachment do presidente da república Fernando Collor de Melo. Fomos chamados de "caras pintadas". Fizemos a diferença no país, assim como um dia fizeram nossos pais.

No 3° ano colegial, nossas matérias mudaram, pois a grade curricular deveria ser mais voltada ao curso de Magistério. Eu cumpri meus estágios em duas instituições de ensino, uma municipal (do Jardim ao Pré) e outra estadual (da 1ª a 4ª séries).

A docente, que pretendia ser, começava a tomar formato por causa das calorosas discussões propostas por professoras corajosas e incentivadoras como Inês, Jusmary e Rose, que inflamadas pelas novas correntes educacionais, já atravessadas em mim através de minha irmã, incitavam a busca por novos saberes. Mais uma vez, tomo uma decisão importante, antes mesmo de terminar o Magistério: resolvi fazer faculdade.

Essa era uma possibilidade viável, pois como o magistério durava quatro anos, o ensino superior entendia que eu já havia terminado o colegial, embora faltasse um ano para me formar professora.

Prestar vestibular, em 1993, foi realmente difícil, pois no 3° colegial, eu havia estudado conteúdos relacionados ao curso de Magistério, mas como os primeiros dois anos do colégio foram sensacionais, passei nos dois vestibulares que prestei o exame.

Durante o segundo semestre de 1993, fui professora do Jardim de uma escola de educação infantil, esse foi meu primeiro emprego como professora. Eu recebia meio salário mínimo para atuar meio período como professora de quatro alunos de 5 anos de idade. Além disso, eu lecionava inglês para esses pequenos.

Em 1994, eu estudava Magistério na EEPSG Prof. Alfredo Ashcar no período noturno e estudava Letras com habilitação em Português e Inglês na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Fundação Santo André no período matutino. Eu tinha 17 anos de idade.

Ao completar 18 anos, no segundo semestre daquele ano, fui convidada a lecionar em uma escola pública, EEPSG Prof. Valentim Carra. Lecionei por dois anos nesta instituição, desde a 1ª série até o 3º colegial.

Foi um ano muito cansativo, último ano de Magistério, primeiro ano da faculdade e início de carreira docente. Entre algumas das lembranças que guardo com apreço, pois me fortalecem, estão as inesgotáveis idas e vindas de transporte público para todos os lugares que eu deveria ir e estar, as presenças constantes em todas as aulas, tanto no período matutino quanto no período noturno, as dezoito disciplinas com duas provas cada uma por bimestre, o pingado da cantina da faculdade e o prato de comida deixado no micro-ondas pela minha mãe.

Aos sábados, além de ir à faculdade pela manhã, eu ia ao curso de inglês à tarde.

Ao final do segundo ano da faculdade, eu tive a oportunidade de me candidatar à monitoria da disciplina de Literatura Portuguesa, incentivada pela professora, mas como eram duas professoras da disciplina, a professora do noturno escolheu outra aluna, então a minha professora resolveu me incentivar me presenteando com os livros que estudaríamos no ano que se seguiria.

Em 1996, foi pelo incentivo de outra professora que me destaquei na faculdade. Eu sempre tive prazer em estudar, principalmente história, acredito que o interesse das professoras de Literatura em mim se deu pela minha participação pontual nas aulas. Ao final desse ano, novamente, fui convidada a me candidatar à monitoria, mas dessa vez, era na disciplina de Literatura Brasileira. Um pouco duvidosa, fiz minha inscrição. A professora Lourdinha era a professora que eu mais admirava na faculdade, suas pontuações sobre literatura, sua condução das aulas e seus métodos avaliativos eram relevantes para minha formação. Enfim, em 1997, fui escolhida como monitora de Literatura Brasileira para o curso de Letras matutino e noturno.

Há muito de significativo no ano de 1996, tanto na minha vida acadêmica como na minha vida profissional.

Ao mesmo tempo em que me destacava como aluna nas aulas de Literatura, eu chamava a atenção do meu professor de Linguística, Sr. Alfredo Filipeli, que insistia em fazer piadinhas comigo. Sua filha trabalhava em uma Universidade na Virginia, nos Estados Unidos da América. Ela cuidava do intercâmbio da instituição. Então, ele me convidou a participar do programa oferecido pela universidade, uma oportunidade jamais imaginada por meus pais ou por mim. Em junho, embarquei para uma aventura na *Old Dominium University em Norfolk*,

Virginia, USA. Lá, eu estudei as quatro habilidades linguísticas, além de gramática e vocabulário. Em meu diploma está escrito que fui uma das melhores alunas estrangeiras no curso.

Ao voltar ao Brasil, fui convidada a trabalhar em uma instituição de ensino de idiomas, trabalhei nessa escola durante os sete anos seguintes, exerci a função de professora, coordenadora de eventos, assistente de coordenação pedagógica e coordenadora pedagógica.

No ano seguinte, comecei a dar aulas na escola em que eu havia concluído o Magistério. Trabalhar com todas aquelas pessoas que eu admirava era fantástico. Eu tinha dois empregos, um na escola pública e outro no instituto de idiomas.

Me formei imaginando como seria fazer Mestrado na área de Literatura Brasileira, pensava em um título como "Clarice por Clarice", pensava que poderia escrever algo como "os escritos bíblicos na obra de Clarice Lispector". A ingenuidade e a imaturidade, ainda, pairavam sobre mim, mas eu sabia que o tempo me indicaria um caminho melhor.

0.4 - Maturidade

Em 1998, formada, eu trabalhava muito. Além das duas escolas que eu já lecionava, fui trabalhar em mais um instituto de idiomas, eu tinha apenas duas turmas, mas era importante que eu me estabelecesse por lá, pois era próximo de casa e como era franquia da outra escola, eu poderia, eventualmente, pedir transferência, o que aconteceu um ano mais tarde.

Nesse período, também estudei espanhol, assim que terminei o curso, fiz uma viagem à Buenos Aires com minha "maestra" e meus colegas de classe.

Com um ano e meio de experiência no instituto de idiomas, comecei a questionar determinadas ações que tomava devido à metodologia que trabalhava. Fui estudar um pouco mais sobre o assunto e me descobri apaixonada por Linguística. Nessa mesma época, entre uma leitura e outra, resolvi entender o que havia por trás da dificuldade dos alunos em praticar compreensão oral. Dediquei-me em estudar o ensino dessa habilidade. Comecei a pesquisa teórica e logo surgiu uma ideia. Criei um grupo, intitulado *Song class*, com o apoio do meu diretor, nos dias de aula para essa turma, eu testava as atividades de música que achava interessante de acordo com a minha pesquisa. Durante os anos que se seguiram desenvolvi um método, a partir da teoria sobre essa habilidade, para ensinar compreensão oral com música.

Ainda, pesquisando e desenvolvendo meu "método", em 2000, fui contratada em uma escola particular na Zona Sul de São Paulo, o CEINTER, uma das minhas memórias mais agradáveis de todo esse tempo trabalhando como professora de língua inglesa. Nessa instituição, que havia ensino médio e ensino superior, trabalhei com uma equipe dedicada.

Éramos oito professores no total da instituição. Fazíamos grupos de estudo para acompanhar as ideias propostas para Educação no país. Estudamos muitas teorias, desenvolvemos aulas em conjunto, aplicamos em sala de aula todo conhecimento adquirido durante horas de debates pedagógicos. Trabalhei na instituição até 2005, quando infelizmente a instituição foi comprada e o ensino médio extinto.

Ainda, em 2000, estudei para obter os certificados internacionais que tenho. No primeiro semestre de 2001, eu obtive o FCE (*First Certificate in English*), esse certificado consiste em provas escrita e oral; no semestre seguinte, eu obtive o *Trinity* nível 11 de 12, um certificado britânico que avalia o candidato em todas as habilidades, porém apenas entrevistando o candidato, não há parte escrita.

Em 2001, me candidatei à aluna especial do programa de mestrado em Educação da USP. Meu projeto incidia em apresentar a ideia sobre música como instrumento didático no ensino de língua inglesa, uma proposta que vinha se configurando desde 1998. Fui aceita para a disciplina de currículo. A professora da disciplina sugeriu que me candidatasse para a vaga de aluno regular da faculdade de Filosofia (FFLCH) da universidade. Infelizmente, não passei no processo seletivo. Fechei aquela disciplina com 100% de frequência e nota A.

Entre os anos de 1998 e 2002 participei de uma série de treinamentos entre eles estão: Interaction Cards; Dealing with problematic students; Language of questions; Grammar; Teacher self-development; Interlanguage and error correction; Extra activities for Basic Level students; Extra activities for Intermediate students; Extra activities for advanced students; Creativity; Teachers' and learners' roles; Language of instructions; Competencia Communicativa; Learner Level; Working with readers; Como escrever boletins; Song classes; Learning aims; Reading strategies/techniques; Lengua y Lenguage; Fases y Transiciones de la Clase; Managing Pair&Group work; Treinamento para coordenação.

Em 2002, iniciei meu trabalho com apresentação de *workshops*, oficinas, palestras e mini cursos. Durante os anos que se seguiram, ofereci às escolas de idiomas e escolas regulares trabalhos que se dedicavam a professores e instrutores de línguas estrangeiras, entre eles estão: Estratégias e Técnicas para encantar o aluno; Habilidades Linguísticas; *First Encounters; Effective class management ; 5 steps; Lesson Plan; Productive skills and Receptive skills; Phonetics; Vocabulary; Task based; Communicative approach*; Como escrever boletins; *Warm up; Song classes; Teaching reading ; Language as the negotiation of meaning*; entre outros.

Entre um ano e outro, eu mudava de escola pública, pois não era efetiva e precisava prestar o concurso para me efetivar, na época, não era comum abrir concursos, então eu tinha que ir de um lado para o outro. Às vezes, conseguia ficar na mesma escola por dois anos. O que

era muito bom. Em 2003, finalmente, passei no concurso e fui efetivada na escola pública estadual. Eu me exonerei do cargo um ano depois, quando minha filha nasceu e decidimos mudar para o interior de São Paulo.

O projeto que eu havia escrito sobre música para ensinar a habilidade de compreensão oral aos alunos era algo que eu tinha me dedicado e gostaria de ser orientada para poder finalizálo, então, em 2003, comecei a pós-graduação *lato-sensu* na Universidade São Judas Tadeu, especialização em Língua Inglesa. Orientada pela professora Mestre Angelita Gouvea Quevedo, que curiosamente, escreveu sobre compreensão oral em sua dissertação de mestrado, terminei meu projeto, que acabou por ser minha monografia.

Já especialista, em 2004, fui contratada pela UniABC. Eu exerci a função de professora de Língua Inglesa, Gramática da língua inglesa, Comunicação e Expressão em Língua Inglesa, Inglês Instrumental, Fonética da Língua Inglesa entre outras disciplinas do curso de Letras.

Iniciei, nesse ano, a busca por transformar meu projeto sobre música em algo palpável que outros pudessem desfrutar de ideias que, efetivamente, ajudavam alunos em suas dificuldades na habilidade de compreensão oral. Essa busca culminou em sua publicação em 2008, sob o título de "A música como instrumento didático no ensino de língua inglesa: uma tentativa de integrar as habilidades linguísticas". No mesmo ano, a tiragem, de 250 cópias, esgotou.

Mudamos para Itupeva e, mesmo assim, duas vezes por semana eu ia a São Paulo para dar aulas na UniABC e no Ceinter. No ano seguinte, inaugurei minha própria escola de idiomas na cidade, uma franquia, onde sou diretora até os dias atuais.

Deixei a UniABC em 2007 para lecionar em uma Faculdade na cidade de Indaiatuba. Ministrei diversas disciplinas no curso de Letras da instituição.

Latente, nesse período, de 2004 a 2008, era o fato de ensinar língua inglesa para alunos que já lecionavam a disciplina na escola pública do estado de São Paulo, o que me lembrava dos meus professores de língua inglesa e a imensa distância que esses professores mantinham entre eles e os alunos. Durante muito tempo, imaginei como seria formar professores de língua inglesa que, realmente, queriam ser, gostavam e sabiam língua inglesa. Tentei ser essa professora formadora que ensina e que os alunos aprendem a ponto de serem, também, professores que ensinam e que os alunos aprendem. Ingenuidade minha. O ciclo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no país já está formado há muito tempo, desde antes da minha experiência como aluna do ensino fundamental e médio.

Essa angústia, vivida por mim, enquanto professora formadora me fez recordar não só das minhas professoras, mas também dos profissionais que trabalharam comigo nas escolas

públicas pelas quais passei. Se esse ciclo, essa "bola de neve" continua em andamento, o que eu, consciente da situação, posso fazer? Iniciei outro projeto, o que me levou até a Universidade São Francisco, no final de 2010, quando meu primeiro passo foi apresentar o projeto no processo seletivo para o mestrado dessa instituição.

Em 2011, comecei uma nova fase da minha vida acadêmica e, consequentemente, da minha carreira profissional.

No meu primeiro encontro com a minha orientadora, professora Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, conversamos sobre a minha trajetória profissional e o que havia me levado ao mestrado. Foi nesse encontro que nasceu a parceria que transformou um simples projeto de formação de professor em uma dissertação de mestrado na qual procuramos 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.

A professora Márcia merece todo meu carinho e respeito, pois ao longo desse período, ela me ensinou, me incentivou, me ouviu e me orientou.

Minha dissertação de mestrado foi apresentada para qualificação no dia 4 de outubro e defendida no dia 18 de dezembro de 2012 sob o título "Professores de LE em formação: a angústia de ensinar uma língua que (não) se sabe". Fizeram parte da banca a professora Dra. Alexandrina Monteiro, a quem eu admiro e respeito muito, por todas nossas discussões baumanianas e foucaultianas e a professora Dra. Juliana Santana Cavallari que, com sua contribuição, fez o meu trabalho melhor.

Não deixaria de mencionar a professora Dra. Jackeline Mendes, professora do curso, que me apoiou desde nosso primeiro contato.

Ao longo dos dois anos de curso, participei de congressos e apresentei alguns trabalhos, todos em parceria com a professora orientadora: Pôsteres, Artigos e apresentação oral, Artigo publicado em revista, inclusive, um com parceria da professora Dra. Alexandrina Monteiro, resenha publicada em revista.

Em julho de 2013, eu prestei concurso para a vaga de professora de inglês da FATEC na cidade de Itu, fui contratada para atuar em dois cursos: Análise e desenvolvimento de sistemas (ADS) e Gestão de Tecnologia de Informação (GTI). Em 2014, com a abertura do curso de Eventos, fui me especializando na área e lecionei até o 5º semestre do curso. Ainda, em 2014, fui contratada na FATEC Jundiaí para atuar em Eventos, também. Atualmente, sou

professora concursada de ambas instituições e além de língua inglesa, leciono Comunicação e Expressão.

Esse memorial jamais seria escrito se não fosse por pessoas que exerceram e exercem fortes influências na minha vida acadêmica: os professores os quais sempre admirei e carrego comigo com muito carinho; meus alunos, meus exemplos de todo dia; ao Alex, que me incentivou a cada tomada de decisão; meu pai, Antônio, e minha mãe, Maria, pessoas simples e humildes, que foram para a cidade grande tentar uma vida melhor para seus filhos; meus irmãos, Cleonice e Claudemir, que foram exemplos para que eu seguisse; a inacreditável Gabriela, minha filha, que, pacientemente, me ajuda e me espera.

INTRODUÇÃO

Esta tese¹ de doutorado se situa na área da Educação na linha de pesquisa de Educação, Linguagens e Processos Interativos, tem como tema principal um estudo sobre a formação de (não) professores² de Língua Estrangeira (LE doravante). A pesquisa, também, faz parte do Grupo de Estudos foucaultianos e Educação, certificado pelo Cnpq, tendo como líder a profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética

Em função da discussão que empreendi na dissertação de mestrado, que o professor de LE nas escolas públicas e privadas do ensino regular (não) sabe a língua que ensina, atentamos, principalmente lançar o olhar para minha prática enquanto docente de Língua Inglesa (LI doravante), tanto no ensino regular quanto no ensino de LE em escolas de idiomas, para a construção de outro sujeito-professor, aquele que exerce a função docente, mas não apresenta formação acadêmica para exercer tal colocação.

Argumentei na dissertação que, motivada pela angústia vivenciada por mim ao longo da minha carreira como professora de língua inglesa, em contato com outros professores da área, notei certa falta de conhecimento no conteúdo na matéria lecionada. Como professora do ensino superior no curso de Letras, essa angústia foi acentuada, uma vez que meus alunos, já no primeiro semestre da faculdade, podiam exercer a função docente. O que mais me incomodava era o círculo vicioso em que se transformava, alunos no lugar de professores repetindo aquilo que sempre lhes foi ensinado, ser executores de exercícios mecânicos e com o agravante de estarem angustiados a ensinar uma língua que não se sabia.

Em função do meu objetivo que foi o de contribuir para (re)pensar a formação de professores de língua inglesa, me preocupei em apontar os discursos contemporâneos que atravessam os sujeitos, trazendo à tona a Globalização e as discussões sócio-culturais. Através do ponto de vista da Análise do Discurso de Linha Francesa e seu enlace proposto com a psicanálise lacaniana, aproveitei os conceitos de "angústia" e sujeito-suposto-saber. Além disso, problematizei a língua inglesa, como língua franca.

O trabalho propôs o levantamento de efeitos de sentido acerca dos conflitos e das tensões que emergiam nos discursos dos sujeitos de pesquisa, os quais chamamos de professores-alunos ou alunos-professores, pois eram professores, mas ainda em formação.

¹ Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em 25 de março de 2015, sob número **CAAE:** 44003215.5.0000.5514.

² Adotamos o termo (não) professor para os sujeitos de pesquisa, pois são graduados em áreas não correspondentes à licenciatura, porém exercem a função docente. Ainda, a palavra – não- entre parênteses invoca a noção de movimento derridadeano.

Hipotetizei que a angústia em ensinar uma língua que não se sabe podia levá-los a duas situações: primeira, inibindo e/ou imobilizando o aluno-professor ou professor-aluno negativamente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor e o aluno não supõem um saber no sujeito-professor; segunda, a angústia pode levar o sujeito a se deslocar, a tentar criar estratégias de identificação, de mobilizar o seu desejo.

Eu escolhi três alunas do curso em que ministrava aulas. Esses sujeitos de pesquisa trabalhavam como professores de língua inglesa na rede pública de ensino do estado de São Paulo. Através de entrevistas gravadas e transcritas, pude analisar o discurso das professoras-alunas. O foco da entrevista foi como elas se viam, viam o aluno e o conteúdo que ensinavam frente ao contexto profissional e de formação em que se encontravam. O estudo apontou 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. Eu percebi que elas ansiavam por algo mais, além do modo de ser e fazer do professor, diferente daquele de suas experiências. Observei que não só a contradição era recorrente como também que elas esboçam palavras como angústia, insegurança, medo e outros sinônimos.

A partir desse estudo sobre a formação de professores de LE e de levantar questionamentos sobre essa formação, pude observar uma inversão de funções, ou seja, os professores que atuavam/atuam como professores de LI nas redes pública e privada, que apresentam certificados para exercer tal posição, eram/são menos aptos que os professores de LE que atuam nos institutos de idiomas, em sua maioria professores sem diplomas de graduação e em sua minoria com diploma de graduação em outras áreas, inclusive na área das ciências exatas. Tal inabilidade no ensino de língua foi constatada na análise formulada na pesquisa anterior, na qual assinalamos a angústia desses sujeitos-professores em ensinar uma língua que não dominam/dominavam.

A inquietação de tais problematizações proporcionou a tentativa de capturar representações nos discursos dos sujeitos da educação de LE que possam trazer certa compreensão na constituição de identificações de professores de LE atualmente.

Postula-se que tal lugar lhe foi conferido em consequência do fenômeno da globalização, pois as transformações sociais que mudam de acordo com políticas econômicas e o avanço das novas tecnologias instauram novos papéis deslocando a disposição da sociedade, ou seja, há certa emergência nessa pesquisa sobre sujeito que ocupa a posição discursiva de professor de LE.

Nas últimas décadas, vimos, em âmbito mundial, profundas transformações sociais, econômicas e culturais, entre elas, a forte tendência, na esfera das relações internacionais, de impor a língua inglesa como língua universal.

A noção de que a língua inglesa é internacional parte do pressuposto de que ela é natural, neutra e benéfica (PENNYCOOK, 1994), 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* independente das questões social, cultural, econômica e política e tal visão é ingênua, a nosso ver, pois apaga as diferenças já que pressupõe que a relação entre a língua inglesa e o fluxo de riqueza, cultura, recursos e conhecimentos seja igual na relação global, o que faz com que os sujeitos sejam instigados a ver a LI como meio de ascensão social.

Neste cenário, além do ensino de LI como LE nas escolas de ensino regular, surgem os institutos de idiomas que se ascendem nutridos pelos discursos que perpassam o imaginário social de que "falar inglês" promove prestígio social. A partir daí a língua se torna um produto a ser vendido, num mercado em franca expansão, carente de mão de obra.

Considerando tais afirmações, sujeitos assolados pela ideologia da globalização e atravessados pelo momento sólido-líquido³ apresentam-se nos institutos de idiomas, sendo nomeados professores de LE, porém pudemos observar sujeitos de várias áreas acadêmicas com interesse em desenvolver, manter ou praticar LE, além das afirmações do seguinte tipo "ser professor de LE garante um salário extra"; "a profissão de professor apresenta horário flexível"; "ser professor é ter liberdade"; "sendo professor, posso usar o conhecimento que adquiri em LE"; entre outras.

A questão que mobiliza esta pesquisa é: Como sujeitos não graduados em licenciatura se subjetivam enquanto (não) professores de língua inglesa?

Partindo do pressuposto de que a subjetividade e o desejo estão em constante movimento e que se dão via discursos, hipotetizamos que para atender ao projeto da modernidade sólida, os sujeitos se inclinam à necessidade e à expectativa familiar, porém expostos à gama de escolhas do mundo líquido-moderno, movidos por um saber que não se sabe, empreendem identificações em busca de plenitude e de satisfação de seus desejos, criando a ilusão de liberdade, sendo a profissão de professor de LI, um caminho para a liberdade.

-

³ Sólido e Líquido são termos usados por Bauman (2001) para distinguir a era moderna da era pós-moderna. Segundo o autor, a "pós-modernidade" derrete os sólidos, elimina obrigações e constrói uma nova ordem: a Modernidade Líquida.

Como *corpus* para nossa análise, utilizamos entrevistas realizadas com (não) professores de LE em instituto de idiomas.

Interessa-nos, nesta pesquisa, explorar como são discursivizados os investimentos (in)constantes dos sujeitos-(não)professores que empreendem movimentos para apropriar-se da posição de professor de LE.

Nosso objetivo principal é investigar, através dos dizeres dos sujeitos de pesquisa, o saber que não se sabe⁴ do (não) professor de LE, configurando o sujeito como aquele perpassado por uma subjetividade fundante e, consequentemente, por desejos que o coloca em constante construção.

As representações levantadas contribuem para delinear identificações que compõem a constituição identitária do (não)professor de LE. Seguindo por esse prisma, trataremos de analisar as filiações discursivas que incidem na construção que pode dar sentido na identificação que alguém empreende para se dizer professor de LE. Nesse sentido, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Levantar as posições discursivas dos sujeitos (não) professores de LE;
- Apontar como tais posições revelam as marcas de subjetividade e de desejo dos sujeitos (não) professores;
- c) Identificar os efeitos de sentido que apontam para a construção de (não) professores de LE nas falas dos sujeitos;

A escolha dos (não) professores de LE para esta investigação deu-se através de critérios estabelecidos para seleção dos sujeitos de pesquisa:

- a) Ser (não) professor de LE em instituto de idiomas ou ter iniciado a carreira docente anteriormente ao diploma de Letras;
- b) Ser ou não graduado em área distinta a de Letras, como primeira opção de graduação;
- c) Ter experiência e estar atuando como (não) professor de idiomas.

Do ponto de vista teórico, situamo-nos na interface da Análise do Discurso de linha francesa (ADF) com conceitos psicanalíticos, que lidam com a noção de sujeito discursivamente constituído que se clivam na linguagem, compreendido na sua heterogeneidade e com determinações sócio-histórico-culturais permeadas pelo desejo e pelo inconsciente e, por isso mesmo, impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro, já que é fragmentado.

Discorreremos sobre o sujeito no campo da psicanálise e sua relação com a linguagem,

⁴ O saber que não se sabe refere-se ao inconsciente na perspectiva lacaniana.

sobre os processos de subjetivação⁵ que são instaurados no embate com a LE e como este processo suscita identificações.

A noção de discurso que empreendemos em nossa discussão é construída diante da mobilização das considerações de Foucault, de Lacan e de Pêcheux. Embora as discussões não se equivalham, possueam pontos de contatos que nos são relevantes para a pesquisa. Foucault afirma que

(...) não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2010, p. 10).

Do mesmo modo, Foucault evoca a ideia de acontecimento para o discurso assim como Pêcheux. Segundo Foucault (2010, p. 51) para

(...) analisar [o discurso] em suas condições, seu jogo e seus efeitos, é preciso, creio, optar por três grupos de funções que acabo de evocar: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante.

No que se refere à língua(gem), entendemos que o discurso veiculado por ela produz sentidos opacos, uma vez que a língua não é transparente para a ADF e, atrelado à perspectiva lacaniana, permite aceitar os equívocos, os atos falhos, os lapsos de linguagem que são inerentes da linguagem.

Além disso, entendemos que fragmentos múltiplos de discurso trazidos pela globalização se apresentam e se entrelaçam numa rede de valores, crenças, ideologia e cultura, revelando marcas do contexto sócio-histórico-ideológico.

Nesse sentido, a modernidade sólida e a modernidade líquida se imbricam, constituindo uma batalha por identificação. Na sociedade sólido-moderna, a identidade funcionou como certa de quem era ou o que se era. A construção da identidade se dava de maneira a se tornar estável, mas a sociedade líquido-moderna trouxe o *status* de liberdade de escolha, de estar sempre aberto a opções, trouxe a inquietação de não se manter fixo e evitar o compromisso.

Segundo Bauman (2005, p. 9), a

modernidade líquida nos projeta num mundo em que tudo é ilusório, onde a angústia, a dor e a insegurança causadas pela "vida em sociedade" exigem uma análise paciente e contínua da realidade e do modo como os indivíduos são nela 'inseridos'.

_

⁵ Entendemos "modos de subjetivação" como efeitos de práticas culturais, via Foucault (2012).

Bauman (2005) chama atenção para a manifestação mais marcante da profunda ansiedade que caracteriza o comportamento, a tomada de decisões e os projetos de vida na sociedade ocidental. A complexidade do sujeito nos parece menos desejante, menos sujeito do inconsciente, constituído do e pelo espelho do Outro, pois pelo fenômeno da globalização abrem-se as portas para o sujeito do gozo⁶, sem barreiras, sem limites, mas não deixou de desejar e ansiar pela completude, pela consciência acreditando ser onipotente.

Como já assinalamos, pretendemos discutir a problematização levantada a partir da articulação entre psicanálise, AD, estudos sócio-culturais e estudos foucaultianos com o intuito de compreender pontos de subjetivação/identificação e o não saber dos (não) professores de LE em instituto de idiomas.

O *corpus* consiste em entrevistas com cinco sujeitos de pesquisa, que são (não) professores de Língua Inglesa em um instituto de idiomas, onde eu sou diretora.

Os sujeitos de pesquisa são três homens de 23, 25 e 29 anos de idade e duas mulheres de 22 e 42 anos de idade.

O levantamento do *corpus* deu-se através de entrevistas, semiestruturadas, gravadas em áudio com os sujeitos de pesquisa. Pedimos aos nossos sujeitos de pesquisa para responder algumas perguntas formuladas, previamente a esse estudo, após a gravação em áudio, fizemos a transcrição dos dizeres dos (não) professores, dessa maneira passamos à análise dos recortes discursivos relevantes para esta investigação.

O presente texto se organiza do seguinte modo - No capítulo 1, nomeado de como nos tornamos quem somos, apresentamos os alicerces da análise do discurso de linha francesa, a partir de Pêcheux e alguns conceitos da psicanálise lacaniana. Além disso, assinalamos os termos basilares dessa tese, ou seja, identidade/identificação/subjetividade, apontamos a constituição do sujeito nas perspectivas de Foucault e de Lacan e tratamos de desejo. Nos propusemos tratar da contemporaneidade sob a ótica de Bauman, no capítulo 2, assim como, pincelar o sentido de língua estrangeira e o mercado que a abarca no mundo sólido-líquido. No capítulo 3, as condições de produção dos sujeitos e a instituição de pesquisa são expostas, além de explicitarmos a metodologia de pesquisa. Dedicamos nos à análise do discurso dos sujeitos de pesquisa, no capítulo 4 e, por último, uma breve conclusão a alinhavar as marcas de subjetividade e desejo de (não)professores de LE.

-

⁶ Coracini assinala que é o sujeito da pulsão, também denominado pelos psicanalistas sujeito do imaginário ou sujeito do gozo, resultante da ideologia capitalista, da mercantilização de tudo e de todos, da objetificação do ser humano, da perda de valores simbólicos: sujeito que acredita tudo poder, tudo realizar e que, em troca, vive na angústia da depressão que não sabe nomear, sujeito, enfim do consumo que ao consumir, é consumido; sujeito do próprio consumo" (CORACINI, 2007, p.151).

CAPÍTULO 1 - COMO NOS TORNAMOS QUEM SOMOS

Não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa. Foucault

Nesse capítulo, apresentamos a análise do discurso de linha francesa (AD), um dispositivo de interpretação de diferentes manifestações da linguagem e seu vínculo com a psicanálise, uma ciência que estuda o inconsciente ligado, diretamente, à linguagem.

A análise do discurso, comprometida com as formações discursivas, 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 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)., que se define a partir de uma posição sócio-histórica já dada que determina o que pode ou não pode ser dito, e com os sentidos produzidos pelos sujeitos, nos permite termos uma relação menos ingênua com a linguagem.

No campo da psicanálise, o inconsciente é estruturado como linguagem e o sujeito não se define como algo fechado em si, mas como efeito. Ambos conceitos se vinculam à análise do discurso.

Ainda, discutimos identidade/identificação via estudos culturais a partir de Hall, Woodward, além de pinceladas da psicanálise lacaniana, especialmente no que concerne desejo.

Abordamos, também, o sujeito sob a ótica da perspectiva foucaultiana. Para o autor, o sujeito é decorrente do processo histórico que se reconhece sob processos de subjetivação.

Aproveitamos o enlace no campo lacaniano em que o sujeito será produzido através da linguagem, ou seja, que não nasce pronto, mas está sempre em processo de constituição.

1.1 - Análise do discurso

Na esteira do estruturalismo, surge em 1969, na França, a proposta de construir um dispositivo teórico metodológico com o intuito de investigar as relações entre língua, discurso e ideologia. Nessa época, todo o conjunto de produções culturais eram transformados em textos numa abordagem estrutural. Daí, nasce a análise do discurso (AD) como uma teoria crítica de desestruturalização dos textos, pois ao trabalhar a relação de ideologia e linguística procura-se analisar os processos de construção de sentido.

O modelo de análise de discurso proposta por Pêcheux se constitui primeiramente no campo da Linguística e, em seguida, incorpora as descobertas da psicanálise, principalmente na perspectiva lacaniana, sobre o sujeito.

Para Pêcheux, há duas ilusões constitutivas do sujeito e do discurso, os esquecimentos número 1 e número 2, que permitem ao sujeito suportar seu assujeitamento⁷, especialmente à ideologia. O entendimento das noções desses esquecimentos permite abordar a manobra do sujeito em relação à submissão ao discurso do Outro.

O <u>O</u>utro, 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 <u>O</u>utro – 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)

Pêcheux afirma que o esquecimento número 1 é de ordem inconsciente, nomeado de esquecimento ideológico,

por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-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)

Já o esquecimento número dois é o da ordem da enunciação, conforme Orlandi (op. cit., p. 35), "ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo do dizer, formamse famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. (...) esse 'esquecimento' produz em nós a impressão da realidade do pensamento." Daí, pensarmos que há uma relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo, ilusoriamente, cremos que só poderíamos ter dito aquilo daquela maneira e não de outra. Diremos, então, que o sujeito se caracteriza pela originalidade do seu dizer, advindo do esquecimento número 1 e pela tentativa de controle de sentido, sucedido do esquecimento número 2. Trata-se de uma posição no discurso que se localiza na ideologia. A ideologia na AD 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). Os sentidos não estão em palavras, mas na posição ideológica em um processo sócio histórico em que são produzidos. Esses sentidos estão relacionados às formações ideológicas em que as posições se inscrevem, daí a noção de formação discursiva, pois segundo Orlandi (2010, p. 43), "a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (..) determina o que pode e deve ser dito".

-

⁷ 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.

As formações discursivas se organizam a partir do interdiscurso, ou seja, 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 memória discursiva é algo que está em outro lugar, é algo que funciona antes, independentemente do sujeito, mas que a mobilização ocorre sempre que o sentido é produzido, ou seja, é preciso que haja sentido para haver sentido. É a memória discursiva que permite a infinita rede de formulações, o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados que competem a formações discursivas posicionadas historicamente.

Como a memória faz parte da produção do discurso, ela compreende as condições de produção deste discurso, quer dizer, as circunstâncias da situação da enunciação; o contexto imediato.

O funcionamento discursivo parte do inconsciente que é a condição para a língua, onde aloja o equívoco, que diz sempre muito mais do que o sujeito diz. O inconsciente é um lugar mais do que privilegiado da subjetividade, é o discurso do Outro. Esse Outro, o inconsciente, antecede a existência do indivíduo, e é a ele que tem que se assujeitar para constituir-se como sujeito, ele é estruturado como linguagem.

Orlandi (2010, p.19) explicita que "a linguística constitui-se pela afirmação da não-transparência da linguagem: ela tem seu objeto próprio, a língua, e esta tem sua ordem própria." A sentença é basilar para a AD, visto que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca. Assim como a AD pressupõe o materialismo histórico do sujeito, que também não lhe é transparente. A autora afirma "nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento" (ORLANDI, 2010, p.19).

A AD não se limita a interpretar textos, mas seus limites, seus mecanismos e processos de significação. Não há, de maneira alguma, uma única forma de interpretação possível usando o dispositivo de análise do discurso, ao contrário, há gestos de interpretação a partir do que constitui o analista e de como ele compreende o discurso, ou seja,

compreender é saber como o objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. (...) a compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que possam 'escutar' outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem. (ORLANDI, 2010, p.26).

O trabalho do analista do discurso visa contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições de produção, atravessando o efeito de transparência da linguagem, da

literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Nesse sentido, o analista investe no equívoco, na falha e na materialidade.

Pêcheux busca superar a visão de sujeito como ser transparente e empreende o esforço de conferir à subjetividade uma dimensão ideológica e psicanalítica.

Trataremos a seguir de identidade/identificação/subjetividade.

1.2 - Identidade/Identificação/Subjetividade

A noção de identidade e/ou identificação tem sido investigada a partir de vários vieses teóricos. Percorreremos este item tratando a identidade/identificação que se entrecruzam entre psicanálise e estudos culturais e discorremos sobre subjetividade do ponto de vista foucaultiano.

Stuart Hall (2014) assinala que a criação cultural vai muito além da determinação econômica, envolvendo o eixo de disputa pelo poder, a significação social e a produção dos sentidos. Hall afirma que "nos últimos anos, [houve] uma verdadeira explosão discursiva em torno do conceito de 'identidade'" (HALL, 2014, p.103) e que o conceito tem sido submetido a críticas.

Para Bauman (2005), essa questão está ligada também ao colapso do Estado de bemestar social e ao crescimento da sensação de insegurança. O debate sobre identidade intensificase, pois há uma convenção socialmente necessária.

Na obra *Identidade cultural na pós-modernidade*, Hall problematiza as mudanças da noção de sujeito e, por consequência, da questão de identidade. O autor aponta para três concepções de sujeito: o do Iluminismo – aquele centrado, racional, imóvel; o Sociológico – aquele que a caminho da modernidade faz parte da sociedade, sua identidade é formada e transformada pela interação social; e o pós-moderno – aquele que não tem identidade fixa, mas mutável e transitória.

Para Hall, a chamada "crise de identidade" pode ser oriunda do processo de globalização, a qual implica o movimento de distanciamento da ideia sociológica de sociedade. As consequências estão relacionadas ao crescimento da homogeneização cultural, à resistência à globalização e às novas identidades que estão se formando.

O distanciamento entre as nações foi encurtado, ou seja,

os fluxos culturais (...) e o consumismo global criam possibilidades de 'identidades partilhadas' — como 'consumidores' para os mesmos bens, 'clientes' para os mesmos serviços, 'públicos' para as mesmas mensagens e imagens — entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo (HALL, 2006, p.74).

Bauman (2005, p.11), por sua vez, vê a identidade como "uma grande transformação que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro".

Quanto mais a vida social se torna intercedida pelo mercado global, seja lugar, imagem, viagem, mídia ou meios de comunicação, mais desvinculadas as identidades se tornam. As diferenças e distinções culturais que definiam identidade, já não mais a determinam, pois foram reduzidas à mercê da homogeneização cultural.

Essa problematização traz à tona a discussão sobre o conceito de identidade. De acordo com Woodward (2014), precisamos de conceitualizações, a autora sugere alguns aspectos a tratar de identidade e diferença, a saber: conceituá-la e dividi-la em dimensões; o pertencimento ou não pertencimento a um grupo identitário, nas quais identidade é vista como fixa e imutável; reivindicações baseadas na natureza, baseadas em alguma versão essencialista da história e do passado; identidade como sendo relacional e a diferença como sendo estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades; identidade vinculada às condições sociais e materiais; o social e o simbólico no sentido da construção e práticas das relações sociais; as diferenças marcadas por classe social e de gênero; o nível psíquico que une determinado grupo social.

Em consonância com a autora, Hall 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. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre a unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada (...) Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros" (HALL, 2006, p. 38-39).

No campo discursivo, Hall concorda com Foucault que, ao mostrar como se dá a constituição do sujeito, engendra as conexões das práticas discursivas e momento histórico específico com autoregulação normativa e com tecnologias do eu. Dessa maneira, Hall acena para a teoria da prática discursiva.

Para Hall, "parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade — ou melhor, a questão da identificação (...) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar — volta a aparecer." (HALL, 2014, p.105).

Antes de seguirmos com identificação, esclarecemos que a subjetividade e a identidade estão imbricadas. Subjetividade insinua a concepção que trazemos sobre o nosso eu,

envolvendo emoções, sentimentos, pensamentos pessoais, porém nossa subjetividade é vivenciada a partir de nossa experiência num contexto social exposto à linguagem e à cultura onde adotamos uma identidade. "As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. A subjetividade inclui dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições (...)" (WOODWARD, 2014, p.56).

Na abordagem discursiva, a identificação é sempre uma construção a partir do social e está sempre em processo. No senso comum, a identificação constitui-se a partir do reconhecimento de lugares, características, pessoas ou grupos que compartilham de mesmo ideal.

Segundo Hall (2014, p. 106), "a identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobre determinação, e não uma subsunção". Sendo assim, "(...) ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas (...), para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui."

A produção de subjetividade é marcada por incompletude. Inacabados, os sujeitos estão, sempre em processo de produção e transformação, como considera a AD, ou seja, a subjetividade é produzida pelo exterior.

A subjetividade envolve um modo de vida. É no social que se definem as posiçõessujeitos, que não são fixas, mas marcadas por mutabilidade.

O sujeito não corresponde a uma individualidade no mundo. Suas enunciações revelam precisamente a presença do exterior na subjetividade manifestada pelos discursos materializados nos enunciados, já que o enunciado revela a inscrição do sujeito enunciador em determinado lugar e momento social e historicamente produzido. Essa construção histórica sob determinadas condições se dá via discurso.

A AD vai explicitar suas formações e transformações históricas, e também suas implicações e/ou determinações na produção da subjetividade. Trata-se do movimento, do deslocamento e das transformações constantes na constituição dos sujeitos.

Para a psicanálise, o sujeito é produzido pelo consciente e pelo inconsciente. O inconsciente é formado por desejos frequentemente insatisfeitos e desejos reprimidos, de modo que o conteúdo do inconsciente se torna censurado pela mente consciente sendo-lhe inacessível. Conforme Woodward,

a descoberta do inconsciente, de uma dimensão psíquica que funciona de acordo com suas próprias leis e com uma lógica muito diferente da lógica do pensamento consciente do sujeito racional, tem sido um considerável impacto sobre as teorias de identidade e da subjetividade (WOODWARD, 2014, p. 62).

A identidade, a partir da psicanálise, é orientada e moldada, externamente, como um efeito do significante e da articulação do desejo, Lacan indica a linguagem como o sistema de significação, aquilo que constitui o inconsciente. Para Lacan, mais do que um lugar privilegiado da subjetividade, o inconsciente é em si, Outro, inassimilável.

Woodward (2014) assevera que a discussão psicanalítica compreende os processos que garantem o investimento do sujeito em uma identidade, assim como as discussões de dimensão social e simbólica de identidade que envolvem como as posições de identidades são produzidas.

Hall (2014) alinhava a discussão identidade e diferença proclamando

(...) a questão e a teorização da identidade é um tema de considerável importância política, que só poderá avançar quando tanto a necessidade quanto a "impossibilidade" da identidade, bem como a suturação do psíquico e do discursivo em sua constituição, forem plena e inequivocamente reconhecidos.

A identificação move-se em função de um saber que não se sabe, ou seja, as identificações se dão a partir do inconsciente, pois sendo um repositório dos desejos reprimidos, segue uma lógica própria. O inconsciente é movido por um saber que não se sabe. Nesse sentido, Fink afirma que

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. E esse saber desconhecido faz parte da conexão entre significantes; ele consiste nessa mesma conexão (FINK, 1998, p.42)8.

Ao expor a constituição de sujeito em psicanálise, abordamos o fenômeno da identificação estabelecida por Lacan que a indica como um processo pelo qual o sujeito é constituído e transformado.

No seminário 9, "A Identificação", Lacan aproxima efetivamente as instâncias que vinha destacando em seus seminários, ora sujeito, ora significante, alinhavando e revelando remetimento mútuo, logo, aí, localizará a identificação.

Assinalamos, nesta sessão, a teoria psicanalítica com base na perspectiva lacaniana, os estudos culturais e seu entrelaçamento com a psicanálise, a identificação e subjetividade sob ambos aspectos.

Na próxima sessão, apontaremos a constituição do sujeito e desejo

_

⁸ As marcações em itálico e as aspas foram destaques do autor.

1.3 - de Lacan; de Foucault: a constituição do sujeito e desejo

O processo de constituição do sujeito dá-se por meio de identificações que emergem no discurso. Para Lacan, a identificação cria uma instância para produção de um novo sujeito. Nasio (1997, p.114) assevera que

(...) não apenas a identificação é inconsciente, não apenas significa engendramento, mas ainda e sobretudo o sentido do processo é invertido (...) A identificação significa que a coisa com a qual o eu se identifica é a causa do eu, ou seja, o papel ativo anteriormente desempenhado pelo eu é, no momento, garantido pelo objeto⁹.

isto é, identificação é o nome do processo de causação do sujeito do inconsciente.

Para Lacan, o sujeito do inconsciente, barrado pelo simbólico, neurótico, está em busca de seu desejo que jamais se realizará. O sujeito do desejo é constituído por uma falta, pois remete à relação com o objeto da ordem do que falta-a-ser. O desejo do sujeito aparece por essa falta, pois o desejo é sempre o desejo do Outro e desse desejo ele não sabe nada, a não ser pelo que o Outro lhe revela, dessa maneira, o objeto é a causa do desejo. Dessa maneira, o desejo é algo que constitui o sujeito.

Lacan diz que o sujeito não é mais do que suposto, nesse sentido podemos dizer que o sujeito está em constante produção, como afirma Coracini (2007).

O movimento do desejo escapa ao saber, ou seja, revela-se um não saber na elaboração de um saber que sustenta no significante que diz a verdade do sujeito, de forma parcial, pois é impossível de ser total e por isso, trata-se de presunção do sujeito, que tem seus efeitos o que nos leva à afirmação de Lacan no *Seminário 12*, "o não-saber é a produção em reserva da estrutura do único saber oportuno", que é o saber inconsciente.

Segundo Lacan, a verdade do sujeito é uma estrutura lógica e está ligada aos fatos do desejo. Fink (1998, p.151) resgata em Lacan a verdade da psicanálise: "Isto é o que Lacan em geral qualifica como a verdade da psicanálise. É certo que ele propõe que toda verdade é matematizável". Por outro lado, Lacan confere ao sujeito o estatuto de sujeito do inconsciente e marca seus modos de relação com a verdade como causa e não como consequência do acesso a um saber pelo uso da razão. A verdade estudada por Lacan não é a "verdade da psicanálise", que converteria a psicanálise numa visão de mundo totalizada ou totalizante (FINK, 1998), mas uma verdade do sujeito, no sentido de que só o sujeito pode dizer parcialmente.

-

⁹ "O termo objeto designa, verdadeiramente, uma representação do inconsciente prévia à existência de outrem, uma representação que já se acha ali e na qual virá escorar-se a realidade externa da pessoa do outro ou de qualquer de seus atributos vivos" (Nasio, 1997, p. 116).

Uma vez sujeito do inconsciente, os sujeitos que não são o centro nem a origem dos sentidos que produzem em seus dizeres, constituídos pela ilusão de estar no controle do dizer pelo já-dito, instauram uma eterna incompletude que pode provocar deslocamentos subjetivos. O sujeito enseja uma noção de identidade como composta por pontos de identificação que podem se transformar ao longo da vida, como uma construção empreendida a partir do outro.

Consideremos que a ideia da dor de incompletude e o desejo como uma falta circula na literatura desde Platão. Para o filósofo, o desejo humano é impulsionado pela necessidade, pois o sujeito busca algo que o preencha.

Já para Nietzsche, influenciado por Kant e pelo budismo, desejo é como um pêndulo que nos leva da dor ao tédio. Não há nada que preencha a falta, nosso querer nunca há de se tranquilizar. Terminar com a vontade é encontrar a liberdade.

Na contramão de tais perspectivas, Deleuze acredita que o desejo não é falta, mas produção. O desejo é vontade de potência, pois ele se dá, se afirma, se expande, se amplia e transborda. O desejo é revolucionário porque sempre quer mais conexões.

No sentido comum, ponderemos o desejo como uma tensão em direção a um fim, uma fonte de satisfação acompanhada de um elemento afetivo ou um impulso para com algo que se apetece, uma vontade de cumprir ou de saciar um gosto, uma tendência inconsciente ou reprimida. O desejo pressupõe carência, uma carência de seres finitos e imperfeitos, ou seja, carente desejante.

A conduta humana é impulsionada pelo desejo por sua potencialidade aquilo que se deseja, ou seja, o sujeito se torna ativo para satisfazer as suas vontades.

1.4 - Sujeito, as tecnologias do eu

Poderíamos dizer que a obra de Michel Foucault foi dividida em três fases. Segundo Veiga-Neto (2005, p. 9), "situar um autor é sempre um exercício de classificação: uma tarefa difícil e perigosa (...) no caso de Foucault, isso é ainda mais problemático (...)", por isso, o autor prefere a expressão "domínios focaultianos", ou seja, "os domínios do ser-saber, do ser-poder e do ser-consigo¹⁰".

A investigação de Foucault sobre a constituição do sujeito moderno aponta para mecanismos de objetivação e de subjetivação que convergem como processos dessa constituição; para o sujeito histórico produzido na sua própria história e pela história que o

¹⁰ Grifos do autor.

permeia; para jogos de verdade¹¹ culminando em uma hermenêutica do sujeito e das interpretações decorrentes dessa relação.

Interessa-nos o tema da sexualidade assinalando a dimensão humana que pode atingir ou construir sua autoconsciência e a "(...) subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo – que [o autor] trabalhou no registro de *ética*¹²" (VEIGA-NETO, 2005, p.136).

Portanto, Foucault investiga no "substrato histórico" como nos tornamos quem somos, problematizando o sexo e o jogo de verdade. Neste sentido, Veiga-Neto afirma que "a sexualidade interessa na medida em que ela funciona como um sistema de interdições, no qual somos levados a falar sobre nós mesmos, em termos de nossos desejos, sucessos e insucessos, e no qual se dão fortes proibições de fazer isso ou aquilo" (VEIGA-NETO, 2005, p.96).

Em *História da Sexualidade 1 - a vontade de saber*, Foucault levanta a hipótese de que há uma proliferação de discursos sobre sexo a partir do século XVIII. Segundo o autor, o próprio poder incitou essa propagação, através da igreja, da escola, da família, do consultório médico, instituições que não visavam proibir ou reduzir a prática sexual, mas apontavam para o controle do indivíduo e da população.

Os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um 'povo', porém com uma população, com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e de *habitat*. (...) é verdade que há muito tempo se afirmava que um país devia ser povoado se quisesse ser rico e poderoso. Mas é a primeira vez que (...) uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e à virtude dos cidadãos, não apenas às regras do casamento e a organização familiar, mas a maneira como cada qual usa seu sexo (FOUCAULT, 2011a, p.32).

Em outras palavras, "o sexo não se julga apenas, mas administra-se" (FOUCAULT, 2011a, p.31), interessando, sobretudo, aos agentes de poder, a forma de análise, de contabilidade, de classificação de forma que aumente o conhecimento do Estado, pela sabedoria de seus regulamentos, tornando o discurso útil e público e que fortaleça o poder.

Segundo Foucault (2011a), o sexo é o acesso à vida do corpo e à vida da espécie, tendo sido, a sexualidade, explorada ao máximo no século XIX como fonte de informações para conduta dos indivíduos, suspeitada por trás das loucuras. A sexualidade tornou-se a chave da individualidade, assim como tema de operações políticas e de intervenções econômicas, no

_

¹¹ Foucault considera jogos de verdade como um conjunto de regras de produção da verdade e de mudanças das regras que produzem tal verdade; conjunto de procedimentos pelos quais a verdade é instituída e desinstituída pelos sujeitos por meio de práticas

¹² Grifos do autor.

¹³ "Ponto de partida" ou "substrato histórico" – termos utilizados por Foucault para marcar a sexualidade na Antiguidade greco-romana.

sentido de controle da procriação, de campanhas ideológicas de moralização ou de responsabilização. Em outras palavras, a tecnologia do sexo tornou-se uma tática com o objetivo de disciplinar o corpo e de regular as populações.

Conforme a hipótese de Foucault, os procedimentos, as técnicas e estratégias de poder tiveram como característica produzir e intensificar verdades, saberes e discursos. Através desses saberes evidenciou-se uma ciência sexual de modo a buscar a verdade, portanto, a vontade de saber sobre o sexo, na qual os discursos com efeitos de verdade tiveram um papel fundamental.

Em história da sexualidade II – o uso dos prazeres, Foucault opta por estudar como os indivíduos se reconhecem como sujeitos sexuais e apresenta a concepção de desejo e o sujeito desejante. Nesse caminho, o autor investiga como se constitui a experiência em que o indivíduo se reconhece como sujeito de uma sexualidade que ascende para conhecimentos variados e que se articula num sistema de regras e coerções, esses indivíduos, sujeitos sexuais, são produtores de história.

O uso dos prazeres constitui um campo de apreciação e de escolhas morais e de modos de subjetivação dados por modos de sujeição¹⁴, de substância ética¹⁵ e formas de elaboração e de prática moral, características do projeto de uma "estética da existência".

Mesmo diante às normalizações, controles e vigilâncias, há liberdade na construção ética do sujeito. Neste sentido, Foucault toma as práticas e discursos do pensamento grego em torno da existência. Assumindo, em seu trabalho, uma ética apoiada na reflexão sobre si, Foucault (2012, p. 77) afirma que

não é universalizando a regra de sua ação que, nessa forma de moral, o indivíduo se constitui como sujeito ético; é, ao contrário, por meio de uma atitude e de uma procura que individualizam sua ação, que modulam e que até podem dar um brilho singular pela estrutura racional e refletida que lhe confere.

Foucault articula jogos de verdade e subjetividade a saber em que aspectos o sujeito ético constitui efeito de práticas de si. Percebemos que fazer a história da moral é fazer a história da subjetivação em função das técnicas de si. O sujeito se constitui como sujeito de suas ações, sem imposições de códigos, regras ou pressão social e moral, no sentido de (re)construir-se, (trans)formar-se constantemente. Foucault (2011c, p. 70) afirma: "alguém que conseguiu, finalmente, ter acesso a si próprio é, para si, um objeto de prazer".

¹⁴ "Modo de sujeição, isto é, a maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática" (FOUCAULT, 2012, p. 35).

¹⁵ "Substância ética, isto é, a maneira pela qual o indivíduo deve constituir tal parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral" (FOUCAULT, 2012, p. 34).

Da mesma forma, a noção de cuidado de si foi fundamentada na ideia grega de *epimeleia heautou*, isto é, uma atitude geral, uma forma de atenção ou algumas ações, que nós seres humanos, nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. Um conjunto de preceitos e práticas que funcionavam como exercícios definindo o destino da cultura, da filosofia, da moral e da espiritualidade ocidentais. Ainda, diante dessa noção, Foucault destaca a expressão *gnôthi seautón* "conhece-te a ti mesmo" e esboça uma analogia entre os dois termos a fim de compreender a relação entre sujeito e verdade.

(...) parece-me que a noção de *epimeleia heautou* acompanhou, enquadrou, fundou a necessidade de conhece-se a si mesmo não apenas no momento de seu surgimento no pensamento, na existência, no personagem de Sócrates. Parece-me que a *epimeleia heautou* (o cuidado de si e a regra que lhe era associada) não cessou de constituir um princípio fundamental para caracterizar a atitude filosófica ao longo de quase toda a cultura grega, helenística e romana (FOUCAULT, 2011d, p. 9-10).

Na Antiguidade, as formas de subjetivação se exerciam por meios de técnicas de si, ou seja, uma reflexão que acompanha uma prática de si, por sua vez, uma racionalidade que organiza o que se faz tendo um caráter sistemático e recorrente girando em torno da ética constituindo uma experiência. Nas palavras de Foucault, "(...) mesmo que nos tenhamos enrijecido, há meios de nos endireitarmos, de nos corrigirmos, de nos tornarmos o que poderíamos ter sido e nunca fomos. Tornamo-nos o que nunca fomos, esse é, (...) um dos mais fundamentais elementos ou temas dessa prática de si" (FOUCAULT, 2011, p.86-87).

Trata-se, portanto, de um jogo estratégico onde a liberdade do sujeito se evidencia, onde as práticas de si e as técnicas de si se implicam sobre a reflexão do modo de vida, sobre sua conduta de fixar para si os fins e os meios.

Conforme Foucault, "a importância dada ao problema de si mesmo, o desenvolvimento da cultura de si no decorrer do período helenístico e o apogeu que ela conheceu no início do Império manifestam esse esforço de reelaboração de uma ética do domínio de si" (FOUCAULT, 2011c, p.101). O autor aponta, ainda, uma crise do sujeito, neste contexto, pois há certa dificuldade em constituir-se enquanto sujeito moral de suas condutas e esforços para encontrar na aplicação a si o que vai permitir sujeitar-se às regras e finalizar sua existência.

Neste sentido, Foucault afirma

parece-me que essa autofinalização de si teve efeitos mais amplos que atingem uma série de práticas, uma série de formas de vida, modos de experiência de indivíduos sobre si mesmos, por si mesmos, modos de experiência que, sem dúvida, não eram universais, mas pelo menos amplamente propagados. (...) Creio que se pode dizer (...) que a partir da época helenística e romana,

assistimos a um verdadeiro desenvolvimento da "cultura de si" (FOUCAULT, 2011d, p. 161).

Vemos, assim, a concepção de Foucault da evolução da história do cuidado de si através das formações e transformações das relações consigo mesmo, de modo que constitui na antiguidade a maneira pela qual a liberdade se fundamentou como ética, a ética da maneira de ser e de se conduzir.

A liberdade pode ser considerada do campo das experiências, dos inventos, da hermenêutica de si, no sentido de que o indivíduo passa do espaço de sujeição para o sujeito obstinado à liberdade.

Segundo Gallo, os últimos textos de Foucault

(...) são marcados por uma preocupação com uma temática ética, com a busca de uma forma de produzir a vida, uma vida que valha a pena ser vivida (...) Foucault volta aos antigos gregos, para caracterizar que a Ética deve ser uma estilística da existência que cada indivíduo deve moldar sua vida como se produzisse uma obra de arte" (GALLO, 2004, p.95).

Veiga-Neto, por sua vez, entende que a ética, a relação de si para consigo mesmo, só pode ser colocada em movimento como um dos elementos de uma ontologia que pressupõe os outros dois eixos, a do ser saber e o do ser-poder, operando ao mesmo tempo, ou seja, "colocado no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética" (VEIGA-NETO, 2005, p. 98).

Em outras palavras, a ética é um modo de relacionamento do sujeito consigo mesmo, não levando em consideração um código proposto, mas colocar o sujeito no centro da reflexão e pensar em como constitui um indivíduo como sujeito moral de suas ações e transformações possíveis.

Para Foucault, devemos praticar o "princípio da obra de arte", qual seja, aplicar os valores estéticos em si, na própria vida, na própria existência.

Tentamos traçar contornos a respeito da problematização da identidade a partir da perspectiva dos estudos culturais apresentada por Hall e Woodward, ambos os autores apontam para a discussão psicanalítica da questão orientados por Lacan. Destacamos os termos identidade, subjetividade, sujeito e identificação.

Considerando a perspectiva da pesquisa, o enlace da psicanálise lacaniana e o ponto de vista foucaultiano se faz na constituição do sujeito, pois para ambos autores, o sujeito está em constante transformação, em busca de suas vontades, submisso à linguagem, na ânsia de preencher suas lacunas.

Para Lacan, o sujeito se demanda pela falta e está sempre em construção. Para Foucault, o sujeito é excluído como portador de racionalidade, ele é apenas coadjuvante, não é dado, mas algo a ser constituído.

Nesse sentido, no próximo capítulo, discutiremos a constituição/construção do sujeito na perspectiva baumaniana, que assinala a constante procura de satisfação na sociedade posta, ou seja, as condições de produção dos nossos sujeitos de pesquisa. Abordamos, também, a concepção de língua e as discussões sobre língua estrangeira moderna.

CAPÍTULO 2 – FLUXO DO TEMPO: VIDA LÍQUIDA

Uma vida vivida como uma sucessão de episódios é uma vida não preocupada com as consequências. Bauman, 2011

Neste capítulo, apontaremos as condições de produção do discurso que norteia nossa discussão. Primeiramente, apresentamos, em macro contexto, a contemporaneidade, nomeada por Bauman de modernidade líquida, assim como apontaremos as transformações rápidas sofridas pela sociedade com o advento da globalização em que sujeitos não imunes ao contexto histórico, são afetados pelas inovações tecnológicas e a exacerbação flutuante da liberdade individual.

Assinalaremos a incessante procura do sujeito pela satisfação do prazer e a pela busca de felicidade correlacionadas ao desenvolvimento econômico e estratégico de política de vida.

Ainda, exploramos nessa seção, como macro discurso, as questões que envolvem o estudo de língua.

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.

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

Abordamos os conceitos de saber e conhecer uma língua estrangeira e discutimos a língua inglesa como objeto mercadológico e o sujeito professor em meio ao nosso tempo sólidolíquido.

No contexto desta pesquisa, explanamos a língua estrangeira, especificamente a língua inglesa, pois no processo de globalização, ela é apontada como instrumento de comunicação, com uma função formadora, atuando na constituição identitária do sujeito do inconsciente.

Desta maneira, ancorados nas propostas de Coracini (2003;2007;2014), Rajagopalan (2003); entre outros, lançamos mão das problematizações presentes nesse trabalho alinhavando questões culturais, políticas, ideológicas e inconsciente.

2.1 – Contemporaneidade

Líquido; fragmentado; fluido; flexível; a nossa condição humana está submetida, na contemporaneidade ou modernidade tardia ou modernidade líquida, a esses termos que nos evocam a variedade, a rapidez e o fluxo de nossos tempos. O movimento sugerido por esses

elementos caracteriza a experiência vivida pela sociedade humana na passagem da sociedade ordenada, estável e resistente para uma sociedade desordenada, instável e fluida. As estruturas que limitavam as escolhas e que mantêm rotinas e padrões de comportamentos foram dissolvidas, reorganizadas e dificilmente se mantenham por muito tempo, pois as estratégias humanas e suas referências com o avanço das tecnologias e com a globalização sugerem deslocamento de uma "sociedade sólida" para uma "sociedade líquida".

Bauman (2007, p. 9) afirma que

O colapso do pensamento, do planejamento e da ação a longo prazo, e o desaparecimento ou enfraquecimento das estruturas sociais nas quais estes poderiam ser traçados com antecedência, leva a um desmembramento da história política e das vidas individuais numa série de projetos e episódios de curto prazo que são, em princípio, infinitos e não combinam com os tipos de sequência aos quais conceitos como "desenvolvimento", "maturação", "carreira" ou "progresso" poderiam ser significativamente aplicados. Uma vida assim fragmentada estimula orientações "laterais", mais do que "verticais".

A era da globalização aponta para uma "nova desordem mundial" (Bauman, 1999, p.65), pois bem, o leque de oportunidades está aberto, para cada sujeito, um leque diferente. Sendo assim, entendemos que a globalização assume seu papel como um fenômeno multifacetado, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas. Bauman explicita 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).

Concebemos, portanto, que a globalização tende a incitar os sujeitos a assumirem riscos, bem como 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).

Ao atravessar o 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), ou seja, o pertencimento a uma totalidade se esvai limitando o indivíduo a seguir os padrões potencializados pela tentação e sedução do mercado,

pela sociedade de consumo, apostando que essa seja "a porta aberta" para sua liberdade. Os sujeitos experimentam cada vez mais as 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).

Há muita polêmica em torno da globalização, pois para muitos, como os cientistas sociais, os economistas, os filósofos, os educadores, a globalização mostra-se como projeto da modernidade, porquanto a ânsia de transformar o mundo em uma aldeia global é antiga. 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 contemporânea como consequência da globalização caracterizada como compressão tempo/espaço e pelo progresso tecnológico, incluem-se na perspectiva da pós-modernidade. Aqueles que a vêem 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. Essa não é uma discussão recente na história da humanidade, ora privilegia-se um lado em detrimento do outro, ora o centro em detrimento da margem.

Visto por esse ângulo, Bauman confirma que

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).

O advento da globalização e suas consequências afetam as identidades do sujeito, divididos entre vontade e medo, esperança e incerteza, assim como o processo de deslocamento e fragmentação.

Segundo Bauman (2013, p.22), "se a vida pré-moderna era uma encenação diária da infinita duração de todas as coisas, exceto a vida mortal, a vida líquido-moderna é uma encenação diária da transitoriedade universal".

Enquanto o projeto moderno postula viver de acordo com padrões, não desviar da norma, seguir modelos de conduta, ter o pertencimento fabricado, o que se segue consiste no destronamento da tradição, a vida líquida e de consumo, isto posto, entendemos que viver, neste

contexto, consiste em obter o máximo de prazer e satisfação possível, vivenciar a plenitude do tempo, a eternidade comprimida no período da existência mortal. O segredo é viver intensamente, velozmente e extrair o que se pode.

Nesse sentido, a volatilidade do sujeito se mostra. Há tantas possibilidades sem limitações que o sujeito deixa de ser para "se transformar naquilo que não é" (BAUMAN, 2009a, p.12). O imediatismo e as informações defasadas, assim como o rápido envelhecimento de hábitos flexibiliza novas construções de identidades que geram circunstâncias voláteis e instáveis e se espera que os sujeitos suportem as consequências de suas escolhas. Bauman (2007, p. 71) anuncia que "a liberdade de escolha é acompanhada de imensos e incontáveis riscos de fracasso (...) a capacidade de enfrentar os desafios da vida, diariamente testada, é afinal a própria oficina em que a autoconfiança é forjada ou fundida".

Por conseguinte, a vida líquido-moderna, do início ao fim, é uma sucessão de reinícios, momentos inquietantes, livrar ao invés de adquirir, esquecer, apagar, desistir e substituir. Acomodar uma identidade, escolher o melhor padrão entre muitos em oferta, em outras palavras, a vida desejada se resume na constante busca pela felicidade e pela liberdade.

Bauman (2009b, p.41) afirma que segundo Aristóteles,

(...) a felicidade pode ser definida de uma série de maneiras: como 'prosperidade combinada com virtude', 'independência de vida', 'gozo seguro do máximo prazer', 'boa condição da propriedade e do corpo, juntamente com o poder de proteger sua propriedade e seu corpo e de fazer uso deles'. (...) [Além disso,] bom berço, muitos amigos, bons amigos, riqueza, bons filhos, muitos filhos, saúde, beleza, força, grande estatura, capacidade atlética, fama, honra, boa sorte, virtude.

Nesta lista, todos os itens têm mesmo nível de valor, sendo que um ou outro em abundância não compensaria a ausência de um ou de outro item. Uma lista de sugestão para garantir a felicidade. Bauman (2009b) destaca que o que confunde as pessoas que buscam a felicidade na contemporaneidade é o pressuposto de que uma vez alcançada, a felicidade é um estado imutável e permanente.

O advento da busca de felicidade desencadeou uma revolução cultural, social e econômica. Culturalmente, a inovação e a reprodução constante substitui a rotina. Socialmente, a transitoriedade do sólido para o líquido. Economicamente, a produção de vontade resvala em não somente adquirir o que se precisa, mas tudo o que se quer.

Completamos que o estado de felicidade ocasionou o anseio da estabilidade e a busca pela felicidade determinou uma força desestabilizadora.

2.2 - Entre ser e o que se quer que sejamos

O projeto moderno postulou a obediência às regras, responsabilidades e obrigações. O sujeito vislumbrou a possibilidade de estabilidade através do cumprimento de tais imposições. A sociedade se comprometeu com o crescimento econômico e com a elevação do padrão de vida da população. Planejamento era palavra de ordem para que alternativas e escolhas confiáveis fossem feitas.

Nesse sentido, o trabalho elevou-se ao *status* de posto principal na modernidade, pois a ambição pela ordem e a controlável e previsível sequência de eventos eram virtudes do sujeito que se assujeitava a dar sua contribuição ao aperfeiçoamento moral e à elevação dos padrões éticos da sociedade. O trabalhador traçava os seus objetivos e de sua família em prol da construção ordenada e controlada rotina futura, garantindo a segurança e sobrevivência de todos.

Como o sujeito acreditava nesse modelo de estabilidade, garantia-se a máquina do capitalismo, pois os trabalhadores dependiam do emprego para se sustentar e o capital dependia de empregá-los para sua reprodução e crescimento, ou seja, um dependia do outro. Essa crença era transmitida de pai para filho. A mentalidade de longo prazo nasceu da experiência, e da repetida corroboração dessa experiência, em que os destinos das pessoas que compram trabalho e das pessoas que o vendem estão inseparavelmente entrelaçados. Daí, sustenta-se o termo "sólido".

A passagem do tempo "sólido" para o tempo "líquido" dá-se no acontecimento de uma série de desafios inéditos, ou seja, as estruturas que limitavam às repetições de rotina e aos padrões de comportamento não podem mais manter suas formas por muito tempo, pois a velocidade dos eventos em razão da globalização e do avanço das tecnologias, não mais são estáveis. A exposição dos sujeitos aos caprichos do mercado promove a divisão e não a união, incentivando a competitividade e a baixa colaboração em equipe. "A 'sociedade' é cada vez mais vista e tratada como uma 'rede' em vez de uma 'estrutura'" (BAUMAN, 2007, p. 9), compreendida como uma matriz de conexões e desconexões inesperadas de infinitas permutações possíveis. Uma vez a organização dessa estrutura rompida, não há mais planejamento, as ações e os projetos individuais promovem combinações infinitas de possibilidades. Os sucessos do passado não aumentam as vitórias do presente podendo ser vistas como inúteis e contraproducentes com as mudanças das circunstâncias.

A "vida líquido-moderna", que se desenvolve na modernidade líquida, não mantém sua forma ou permanece por muito tempo, as condições e estratégias envelhecem e se tornam obsoletas rapidamente. Essa vida, segundo Bauman (2009a, p.8), "é precária, vivida em

condições de incerteza constante (...) é uma sucessão de reinícios e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser mais desafiadores", a ênfase, então, recidiva em esquecer, apagar, desistir e substituir.

Nesse contexto, entendemos que os sujeitos acompanham a liberdade "de movimento, de escolha, de deixar de ser o que se é e de se tornar o que ainda não se é." (BAUMAN, 2007, p.12). Liberdade incontestável e inegociável, ao mesmo tempo inquieta, impetuosa, que carrega um jogo de identidades contemporâneas. Jogo que, por sua vez, conduz o problema de escolher o melhor padrão entre os diversos em oferta. Os sujeitos vivem para sobreviver o presente pelo presente e para obter a maior satisfação possível na plenitude do tempo. A velocidade é o que importa, não a duração. Mover-se com rapidez significa irreprimíveis, compulsivos e obsessivos recondicionamentos, restaurações, reciclagens, revisões e reconstituições da identidade, isso se refere à possibilidade de renascimento, novamente, de deixar de ser o que é para se transformar em alguém que não é.

Esta cena projeta uma vida de consumo, sendo seus fragmentos animados ou inanimados como objetos que perdem sua utilidade enquanto usados e tão logo rejeitados, substituídos por outros de última geração. A vida flutua desconfortavelmente e significa constante "(...) autoexame, autocrítica e autocensura. A vida líquida alimenta a insatisfação do eu consigo mesmo" (BAUMAN, 2007, p.19), portanto, a busca da felicidade torna-se um propósito contínuo, um ciclo de autossustentabilidade e autorreforma.

Para que essa máquina posta em movimento se sustente, os mecanismos utilizados são os de absorver as tensões e assimilar as fricções que ele mesmo gera e utilizá-las em seu próprio benefício.

A contemporaneidade divide os sujeitos entre vontade e medo, esperança e incerteza. Há a necessidade de optar pelas escolhas postas, um ato que se tornou doloroso e conduzido por condições de incertezas com certo medo de não acompanhar a demanda ou de ser incapaz de fazê-lo. Conforme Bauman (2013, p.24), "quaisquer linhas de direção e qualquer ponto de referência que hoje parecem confiáveis tendem a ser desprezados amanhã como equivocados ou corrompidos", ou seja, somos convocados a repetidas vezes a construir e reconstruir nossos atos.

O narcisismo, portanto, se faz presente, assim como o egocentrismo, faz-se de tudo para alimentar a sua própria imagem. As necessidades criadas para sustentar essa obsessão cria um caos na sociedade contemporânea. Já não nos contentamos em satisfazer, apenas, as necessidades básicas, querendo mais, desejando o supérfluo, mantendo o afloramento narcísico de dependência e consumo.

Nesse cenário, a liberdade e a felicidade, que no Iluminismo eram conduzidas pela razão, tomam outra vertente, a liberdade possibilita a livre circulação de mercadorias e de capital, como se todos pudessem ir e vir à revelia, porém a sociedade consumista, líquido-moderna seleciona. De acordo com Bauman (2007, p. 13), a ideia de "(...) 'sociedade aberta' era compatível com a autodeterminação de uma sociedade livre que cultivava essa abertura", no contexto posto, "ela agora traz à mente da maioria de nós a experiência aterrorizante de uma população heterônoma, infeliz e vulnerável, confrontada e possivelmente sobrepujada por forças que não controla nem entende totalmente." As desigualdades sociais, o desespero, a infelicidade emergem desse quadro.

A política de vida das pessoas foi estabelecida a partir da incessante procura de felicidade, ditada pelo processo de globalização e desenvolvimento econômico, transformando os sujeitos em consumidores. "Numa sociedade de consumidores, todos os laços e vínculos devem seguir o padrão da relação entre o comprador e as mercadorias que ele adquire (...)" (BAUMAN, 2009b, p.25), ou seja, enquanto essa mercadoria o satisfaz ela permanece, quando não mais o satisfizer, ela é excluída de sua vida. O ciclo recomeça.

No próximo item, estabelecemos a relação entre o mundo globalizado e a língua inglesa como produto a ser consumido.

2.3 - A língua inglesa e o professor de língua inglesa: um olhar mercadológico

Sujeitos da sociedade transitória sólido-líquido-moderna, em constante busca de pertencer ao mundo globalizado, inclinam-se ao desejo de aprender uma língua estrangeira (LE), especialmente, língua inglesa (LI).

Segundo Rajagopalan (2003, p. 65), "as pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. A língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta". Nesse sentido, a língua materna (LM) assume um papel de língua inferior à LE, pois considerada desprestigiada, torna-se incapaz de atender aos interesses comunicativos do falante.

Portanto, a LE é vista como objeto de desejo, como estratégia para a conquista de espaços intelectual e socioeconômico e destinada a uma minoria.

Ainda, a representação de LE sustentada pelo ensino de idiomas, durante muito tempo, sugere que o desempenho do aprendiz de LE deveria ser a imitação do desempenho linguístico de falantes nativos. Para Rajagopalan (2003, p. 68), houve "(...) uma verdadeira 'apoteose do nativo", uma "(...) veneração desmedida (...)", ou seja, tal concepção do nativo amplia o

consumo pelo perfeccionismo e a submissão cartesiana, além de justificar certo interesse mercadológico.

Sujeito e língua estão imbricados, pois não há como pensar em língua sem lidar com o sujeito. A língua é suscetível a deslizes, a falhas e por ela se constituem os sentidos. A língua estrangeira (LE), por sua vez, tomada como instrumento de comunicação, passa a ser mero objeto de consumo.

Atualmente, o ensino de línguas estrangeiras tem se pautado sob a perspectiva mercadológica e não como a possibilidade de constituição do sujeito.

Pretendemos discutir a pressuposição de que basta ao professor de LE para ensinar e para aprender, dominar a língua que ensina em todo seu sentido gramatical, as habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) e ter conhecimento de metodologias presentes estruturadamente em livros didáticos. Pretendemos, também, problematizar a questão da língua estrangeira como mercadoria a ser consumida.

Partimos da reflexão de Coracini (2014), em que a autora discute a teoria comunicacional de Krashen com a teoria do psicanalista Melman e o ponto de vista de Foucault.

Na década de 80, Krashen assegura que somente a língua materna é adquirida, as outras línguas, chamadas línguas estrangeiras, são aprendidas, em contexto formal, com falantes nativos ou nos próprios países falantes do idioma.

Por sua vez, Melman esclarece que só é possível saber língua materna, pois saber pressupõe adquirir, ser constituído por ela, enquanto que as línguas estrangeiras procuramos conhecê-las, em um processo consciente de aquisição de aprendizagem.

Ainda, Coracini (2014) afirma que Foucault também faz distinção entre conhecer e saber, pois "conhecer aponta para os ambientes formais, em que a razão e, portanto, a consciência predomina, enquanto saber se refere a processos inconscientes, às experiências de vida, em contextos, portanto, informais" (FOUCAULT, apud CORACINI, 2014, p.8).

Coracini (2014, p.5) conclui que

A língua, portanto, que sabemos é a chamada língua materna, aquela que fala de nós, a que conhecemos é a língua estranha, a língua do outro, que compreendemos a partir da primeira, que nos constitui enquanto sujeito. A língua estrangeira seria, segundo Melman (1992), uma língua de comunicação, que teria uma função, mas que seria exterior ao próprio sujeito, tal como um instrumento.

Nesse sentido, Coracini (2014) aponta, criticamente, uma justificativa para o enino/aprendizagem de línguas estrangeiras como educação formal, pois em decorrência dessas duas concepções, incide que a aprendizagem consciente, racional, formal de línguas, remete à

necessidade de um método pensado, racionalizada com produção de materiais e livros didáticos fabricados para tal finalidade, além disso, construiu-se a ideia de que para se aprender línguas precisa-se de um local formal de aprendizagem de idiomas. Nesse contexto, apresenta se o instituto de idiomas.

No momento histórico-social em que vivemos, acredita-se que o aprendizado de LE, principalmente, do idioma inglês, é tomado como instrumento de comunicação e, que, para se comunicar precisa se relacionar com o outro, aprende-se a se comunicar, comunicando-se, que além disso, é garantia de um emprego melhor num mercado de trabalho cada vez mais concorrido. Essas afirmações aparecem em prefácios de livros, no discurso capitalista, como no discurso da globalização, na mídia e nas publicidades de escolas de línguas.

Entendemos que a mídia atende às expectativas de seu público de maneira consciente ou inconsciente, pois ela manipula o que se quer ouvir ou o que se quer ver, recebendo influências da sociedade, e, portanto, constituindo o sujeito, que é atravessado por discursos, contribuindo para a formação de seu imaginário, responsável pelo sentimento de identidade e atribuído a ilusão de unidade e de completude, justamente por se construir no imaginário, carrega a ideia de verdade oriunda da razão, definida na cultura ocidental.

Para Coracini (2007), o discurso publicitário tem repercussão no imaginário social e atinge, inevitavelmente, os professores, que, segundo a autora, encontram-se cada vez mais submetidos a metodologias de ensino baseadas em técnicas e tecnologias sintonizadas à visão de educação concebida pelo sujeito cartesiano com caráter absoluto e necessário. Embora atravessados pela liquidez da pós-modernidade, os professores carregam no imaginário o modelo educacional racional e lógico da modernidade, procedente, possivelmente, de gerações passadas, através da memória discursiva.

Concebemos o sujeito, no entanto, como plural, opaco, múltiplo, em constante mutação, que por isso, funda a necessidade de estabelecer comunicação, "sabe-se que só é possível flagrar momentos de identificação do sujeito com o objeto (outro), entendendo que a identificação pode ser inconsciente e que se dá no sujeito, na relação com o outro" (CORACINI, 2007, p. 228).

Nesse sentido, os discursos sociais e publicitários nutrem o imaginário dos professores e dos alunos de línguas, pois transformados em consumidores, ambos inseridos no sistema neoliberal, inclinam-se à perspectiva mercadológica que "consomem" as "verdades" impostas pela globalização.

Segundo Coracini (2007, p. 229), "construir necessidades é, aliás, a nosso ver, uma das formas de materializar a produção de verdades que guiam nossos atos e constituem nosso imaginário". Inclusive, as escolas de idiomas utilizam-se dessas verdades construídas para

induzir, nitidamente, o seu público alvo, usando as relações de poder¹⁶, a desejar aprender a língua inglesa.

Rajagopalan (2003) assevera que, no contexto do ensino de LE, sempre se pensou que aprender língua inglesa significa ter prestígio, que quem domina o idioma é considerado uma pessoa culta e admirável, que "(...) somos movidos pelo desejo de ampliar os nossos horizontes culturais, de nos lançar a um melhor nível de vida – em suma, de tirar proveito do contato com algo previamente entendido e encarado como superior ao que já possuímos" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67). Além disso, emergiu do modelo cartesiano, um grau elevado de veneração ao nativo.

Inseridos no contexto da globalização, na liquidez dos nossos tempos, o ensino de LE apresenta interesse econômico, produto a ser comercializado, objeto de consumo. Mercadoria vendida para atender às expectativas de seus clientes, capaz de mudar o curso de vida do aluno. Estratégias de venda qualificam o produto provocando identificações na clientela criando a ilusão de necessidade, de consumo.

Posto isso, percebemos ser delineadas verdades que agem sobre o imaginário e que habitam o sujeito pedagógico. Na esteira da modernidade sólido-líquido, o professor continua no lugar que lhe foi atribuído, parte da mercadoria, lugar de objeto, "(...) a serviço da empresa e do cliente (...)" (CORACINI, 2003, p.240).

Coracini (2003) sustenta que os professores se submetem ao processo de atualização, independente de suas necessidades, por acreditarem que essa seja a única maneira de não se sentirem marginalizados e incompetentes, assim como apresentam o discurso do mundo globalizado em que aprender línguas é uma necessidade do sujeito para se destacar no mercado de trabalho e ser bem sucedido.

Os discursos da modernidade e da pós-modernidade se entrecruzam no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de LE, especialmente, de LI. Para Coracini (2003, p. 245)

entre o desejo de manter o modelo de ensino tradicional, que permanece no inconsciente pedagógico – conservado, dentre outros, o mito do falante nativo e do saber gramatical, conteudístico – e o desejo de abraçar o futuro (...).

O sujeito, falante de LI, ocupando a posição de docente, seduzido pela necessidade de atualização e por oportunidades no mercado de trabalho, se submete à sua própria objetivação 17.

Entendemos que a procura de atender aos seus desejos, aliado à necessidade de sobrevivência, sob forte pressão da sociedade líquido-moderna, nossos sujeitos de pesquisa se

¹⁶ Foucault (2012) define o poder como uma rede de relações onde todos os indivíduos estão envolvidos.

¹⁷ Entendemos objetivação como efeito da subjetivação, pelos saberes e pelos poderes que o envolvem.

inclinam à sedução dos discursos que os constituem. No próximo capítulo apresentamos as condições de produção.

CAPÍTULO 3 - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: A TRAMA

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 em 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, em que 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.

Pêcheux (2014, p. 182) assinala que o processo de produção dos conhecimentos é coextensivo às ideologias teóricas das quais ela não cessa de se separar, de modo que é absolutamente impossível encontrar um puro discurso em ligação com alguma ideologia.

Para analisar os dizeres dos sujeitos de pesquisa, explicitamos, a seguir, as condições de produção dos referidos sujeitos de pesquisa.

Gostaríamos de salientar que as questões de identificações, modernidade-sólido-líquida e 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.¹⁸

3.1 – Os sujeitos de pesquisa

Para construirmos essa tese, selecionamos nomes fictícios para nossos sujeitos de pesquisa, mantendo suas identidades seguras.

Apresentamos, a seguir, nossos sujeitos de pesquisa

¹⁸ Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em 25 de março de 2015, sob número **CAAE:** 44003215.5.0000.5514

3.1.1 - Luís

Luís tem 24 anos de idade, mora em uma cidade do interior do Estado de São Paulo com seus pais. Ele é formado em Informática pela FATEC.

Luís é (não) professor de inglês há 5 (cinco) anos.

Entre idas e vindas como (não) professor, ele, também, trabalhou como *web designer* por 3 (três) anos, porém, ele gostaria de trabalhar como cartunista ou desenvolver algo na área artística, pois ele desenha e cria histórias para quadrinhos, além de organizar eventos de *RPG* (role-playing games).

3.1.2 - Carlos

Carlos tem 28 anos de idade, mora em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Ele é formado e pós-graduado em Comércio Exterior pela Unip.

Carlos é (não) professor de inglês há 2 (dois) anos.

Ele trabalhou com comércio exterior por seis anos, porém não conseguia aplicar-se a sua paixão: a fotografia. Ao deixar a profissão e começar a fotografar, ele se viu sem condições financeiras para dedicar-se, então decidiu complementar sua renda com aulas de inglês.

3.1.3 - Jorge

Jorge tem 21 anos de idade, mora em uma cidade do interior de São Paulo com seus pais.

Há 3 anos estuda Engenharia Civil em uma universidade particular, instituição que também estudou o ensino fundamental II e o ensino médio.

Estudou inglês, espanhol, francês, italiano e alemão no mesmo instituto de idiomas em que trabalha atualmente. Jorge é (não) professor de inglês há 2 anos, paralelamente à escola, Jorge trabalha como estagiário, na área de engenharia civil, na prefeitura da cidade onde mora.

3.1.4 - Cecília

Cecília tem 41 anos de idade, mora em uma cidade no interior do estado de São Paulo com seu marido.

Ela é formada em Direito. Foi advogada durante algum tempo, mas decidiu ir morar no Canadá. Quando retornou, além de advogar, se aventurou em ser (não) professora, logo se tornou coordenadora pedagógica da escola. Certo tempo depois, resolveu voltar ao Direito, porém percebeu que era em sala de aula que gostaria de estar.

Atualmente, Cecília é (não) professora e coordenadora de um instituto de idiomas.

3.1.5 - Lígia

Lígia tem 22 anos de idade, solteira, mora com seus pais e um irmão mais novo em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Ao ter que escolher uma profissão assim que terminou o ensino médio, Lígia optou pelo curso de gestão em Eventos na FATEC, pois a facilidade de locomoção e sua saúde debilitada por uma forte depressão e ansiedade a afastaram de qualquer outra possibilidade.

Lígia é (não) professora de inglês há 2 anos, recentemente foi lhe dada a oportunidade de ser assistente de coordenação pedagógica em um instituto de idiomas.

3.2 - Metodologia da pesquisa

Do ponto de vista teórico-metodológico, apoiamo-nos em conceitos provenientes das teorias do discurso, AD, e da psicanálise lacaniana que concebem o sujeito clivado, atravessado pelo inconsciente e por autores que sustentam a posição-sujeito constituída na sua história.

Conforme 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, segundo a autora, o procedimento de AD induz o analista do discurso a compreender os processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos. Neste sentido, o analista considera 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 o estabelecimento de relações entre as formações discursivas e as formações ideológicas no interdiscurso, uma vez que o interdiscurso instaura a memória discursiva.

Há que se destacar que para a analisar os enunciados dos sujeitos de pesquisa, as condições de produção que emergem daí, são de extrema importância, segundo Pêcheux, "é intrinsicamente 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 deriva¹⁹ sendo passível de interpretação.

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 somente descrever ou compreender o funcionamento do discurso, mas sim como ele é construído.

¹⁹ Pontos de deriva: a multiplicidade de interpretação

O levantamento do *corpus* se deu através de entrevistas gravadas e transcritas. Cada uma delas durou cerca de 40 minutos. As entrevistas aconteceram no instituto de idiomas em que os sujeitos de pesquisa trabalhavam²⁰. Os sujeitos responderam ao questionário semiestruturado, em anexo, portanto, a pesquisadora interferiu sempre que necessário para manter o intercâmbio com seu entrevistado.

Para a transcrição das entrevistas foram observados alguns aspectos. A pesquisadora focalizou sua atenção no processo de interação verbal e social durante as entrevistas e tomou notas; o questionário previamente elaborado levou em consideração os objetivos da pesquisa, no qual a pesquisadora se ateve; no momento da transcrição, a pesquisadora, intencionalmente, ouviu repetidas vezes o áudio e procurou escrever fielmente o que foi dito; no processo de transcrição, a pesquisadora assinalou o que lhe conviesse para a análise de acordo com o tema e a perspectiva teórica do trabalho através de impressões e hipóteses que afloraram intuitivamente durante o procedimento.

No intuito de compreender como se deu a análise dos recortes discursivos, retomamos os objetivos, a hipótese e o critério de escolha dos sujeitos de pesquisa.

Partindo do pressuposto de que a subjetividade e o desejo estão em constante movimento e que se dão via discursos, hipotetizamos que para atender ao projeto da modernidade sólida, os sujeitos se inclinam à necessidade e à expectativa familiar, porém expostos à gama de escolhas do mundo líquido-moderno, movidos por um saber que não se sabe, empreendem identificações em busca de plenitude e de satisfação de seus desejos criando a ilusão de liberdade, sendo a profissão de professor de LI, uma delas.

O objetivo principal dessa tese é investigar, através dos dizeres dos sujeitos de pesquisa, o saber que não se sabe do (não) professor de LE, configurando o sujeito como aquele perpassado por uma subjetividade fundante e, consequentemente, por desejos que o coloca em constante construção.

As representações levantadas contribuem para delinear identificações que compõem a constituição identitária do (não) professor de LE. Seguindo por esse prisma, trataremos de analisar as filiações discursivas que incidem na construção que pode dar sentido na identificação que alguém empreende para se dizer professor de LE. Nesse sentido, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

a) Levantar as posições discursivas dos sujeitos (não) professores de LE;

-

²⁰ Faz-se necessário apontar que o instituto de idiomas no qual os sujeitos de pesquisa trabalhavam e foram entrevistados tem como diretora a pesquisadora deste trabalho.

- b) Apontar como tais posições revelam as marcas de subjetividade e de desejo dos sujeitos (não) professores;
- c) Identificar os efeitos de sentido que apontam para a construção de (não) professores de LE nas falas dos sujeitos;

A escolha dos (não) professores de LE para esta investigação deu-se através de critérios estabelecidos para seleção dos sujeitos de pesquisa:

- 1) Ser (não) professor de LE em instituto de idiomas ou ter iniciado a carreira docente anteriormente ao diploma de Letras;
- Ser ou não graduado em área distinta a de Letras, como primeira opção de graduação;
- 3) Ter experiência e estar atuando como (não) professor de idiomas.

A seguir, passamos para a tentativa de alinhavar a perspectiva teórica desse trabalho e a análise do depoimento dos sujeitos de pesquisa.

CAPÍTULO 4 – GESTOS DE INTERPRETAÇÃO: AS HISTÓRIAS SE ENTRELAÇAM

O inconsciente está (...) transbordando de desejos de outras pessoas: o desejo de seus pais, talvez, de que você estude nesta ou naquela universidade e siga esta ou aquela carreira; o desejo dos seus avôs de que você tome juízo e se case e lhes dê bisnetos; ou a pressão dos companheiros de que você se envolva em determinadas atividades nas quais não está realmente interessado. Em tais casos, há um desejo que você considera 'seu', e um outro com o qual se debate e que parece estar no controle, e algumas vezes o força a agir, mas você não sente ser inteiramente seu (FINK, 1998).

O presente capítulo apresenta a análise do *corpus* de pesquisa. A partir das entrevistas com os sujeitos de pesquisa, empreendemos uma análise 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, do estudo da psicanálise lacaniana e sócioculturais exploradas neste trabalho.

Ponderamos as escolhas dos excertos analisados a fim de alinhavar os pressupostos teóricos exibidos.

No intuito de evidenciar a história de cada sujeito de pesquisa, optamos por analisar cada sujeito separadamente e, em seguida, concluímos, entrelaçando as histórias dos (não) professores de LE, sujeitos de pesquisa. Esperamos ter trilhado esse percurso evidenciando o foco desta tese.

Gostaríamos de salientar o movimento de ir e vir de nossos sujeitos de pesquisa. Os (não) professores de LI, na esteira da globalização e atravessados pelo tempo sólido-líquido-moderno evidenciam, nesse movimento, a constante busca de identificação e imprimem marcas de sua subjetividade e desejo nos seus dizeres.

4.1 - Luís

Em 2008, Luís foi contratado por mim, no instituto de idiomas, para lecionar LI. Ele tinha 18 anos de idade, havia terminado seu curso de inglês fazia pouco tempo e já tinha começado a estudar na faculdade o curso de computação e informática.

Em nosso primeiro encontro, Luís deixou claro que o interesse dele era a oportunidade de praticar o idioma e poder usar suas habilidades artísticas em sala de aula.

Sempre muito dedicado, Luís aproveitou os treinamentos oferecidos pela escola e desenvolveu habilidades didáticas. Ele foi orientador do grupo de teatro e participou ativamente de todas as festas e atividades extras oferecidas pelo instituto.

Luís assumiu gostar de lecionar, mas entre uma busca e outra para encontrar seu lugar na sociedade e submetido ao desejo de sua família, ele desistia da docência, passava um tempo e voltava para a sala de aula, isso ocorreu algumas vezes.

Ele foi e voltou para seu primeiro emprego duas vezes, foi trabalhar em um escritório de contabilidade, mas não estava satisfeito.

Em 2013, Luís recebeu uma oferta de trabalho que lhe "encheu os olhos", uma vez que havia se comprometido com sua futura esposa, Luís deixou, definitivamente, a profissão de professor.

Esta é sua história.

Em entrevista concedida a mim, Luís expõe como foi a decisão na escolha de sua graduação. Luís descreve como se inclinou ao desejo de sua família em seguir uma profissão considerada promissora.

RD1²¹ - Eu poderia ter feito alguma outra coisa, se eu fosse um pouco mais incisivo na minha escolha, mas eu acredito que houve um direcionamento, sim. Direcionamento por parte da especialmente do meu pai, afinal de contas minha mãe é formada em artes plástic... em artes visuais, mas ela também nunca se mostrou... ah... como eu posso dizer... embora, eu tivesse apoio da família, sempre houve a questão de eles sempre se mostraram preocupados em seguir essa área, inclusive por parte de mãe. Meu pai sempre demonstrou bastante determinado em eu seguir uma área que desse dinheiro e depois seguir uma área lazer...

As formulações feitas por Luís nos permitem perceber o sujeito como inscrito em um saber inconsciente perpassado pela linguagem e constituído na/pela falta, como exposto por Lacan, pois ao anunciar "Eu poderia ter feito alguma coisa", Luís se percebe declarando logo em seguida "se eu fosse um pouco mais incisivo".

Visto que o inconsciente se expressa na fala à revelia do sujeito, tomamos a palavra "incisivo", expressa por Luís, no sentido de interromper um processo, ou seja, suspender os planos advindos da ordem da modernidade sólida em prol de suas escolhas profissionais para assegurar o desejo de sua singularidade. Na mesma sentença, Luís afirma, usando o verbo

²¹ A sigla RD corresponde a Recorte Discursivo.

"poder" no futuro do pretérito — poderia - produzindo um efeito de sentido que revela a possibilidade de escolha, porém conduzido por um "Direcionamento por parte da família, especialmente do meu pai" Luís confia na "verdade" posta por seu pai "Meu pai sempre demonstrou bastante determinado em eu seguir uma área que desse dinheiro e depois seguir uma área lazer...". Ainda, Luís usa a conjunção "se" no sentido de por ventura, marcando o irreal e o verbo "ser" no pretérito imperfeito do subjuntivo trazendo a ideia de desejo.

Observamos aí, o sujeito idealizador em confronto com o sujeito desejante, o pai, sujeito moderno que imagina tudo saber e o filho, sujeito pós-moderno, claramente, atravessado pela modernidade, sustenta a ideia de estabilidade do pai ao dizer "área de lazer" ele corrobora com a afirmação de seu pai que anuncia que Arte é uma atividade de distração e não uma profissão.

Notamos claramente um sujeito em conflito, pois sendo o sujeito um projeto inacabado, se produzindo de uma maneira inacabável confrontado ao que lhe falta e ao que não é (BIRMAN, 1997).

Poderíamos inferir que a experiência do sujeito pesquisado, na carreira docente, provocou novos sentidos, pois a incompletude e a falta são necessárias para que o saber seja construído.

Ao afirmar, na sequência da entrevista, "... *uma área de lazer*...", perguntamos ao Luís: como você foi parar na escola de idiomas? Prontamente, ele começa a relatar suas idas e vindas como docente e suas experiências profissionais.

RD2 - Durante o primeiro ano da faculdade, eu trabalhei em uma empresa com suporte técnico, numa empresa de acesso à internet e eu não aguentei, no final do ano, eu queria me afastar daquilo o mais rápido possível, um semestre aproximadamente. Então, apareceu a oportunidade através da minha mãe que foi convidada para trabalhar em uma escola de idiomas. Era para substituir umas aulas e eu aceitei. A experiência foi interessante. No semestre seguinte, já com turmas e eu resolvi começar a tentar, eu já tinha concluído o curso de inglês e desde então fui variando os semestres.

Ao iniciar sua vida profissional, Luís relata ter trabalhado na área de sua escolha de graduação "eu trabalhei em uma empresa com suporte técnico, numa empresa de acesso à internet", na sequência, Luís declara "eu não aguentei". Vimos emergir, em Luís, a angústia de se submeter às exigências de sua escolha profissional baseado nos padrões da sociedade moderna. A sentença sugere um sujeito insatisfeito na busca por totalizar-se, pois não há equilíbrio, essa fragmentação está imbricada ao imaginário de unidade do sujeito, corroborado

pela sequência discursiva pelo uso do comparativo de superioridade "mais" "mais rápido possível", designativo de aumento que sugere um acréscimo extremo de quantidade ou de intensidade, em conjunto com o adjetivo rápido que indica certo apressamento presente na contemporaneidade.

Assim, imaginando ter controle sobre tudo, decidiu que trabalharia por mais "um semestre, aproximadamente".

Na perspectiva lacaniana, a cadeia de significantes inconscientes responde às regras que estruturam a linguagem, ou seja, é a lei do Outro que define os conteúdos inconscientes, aquilo que será reprimido não é totalmente alheio, depende da estrutura da linguagem, é algo que nos precede e que o controle escapa às possibilidades. Coracini (2007, p. 41) afirma que "[o sujeito] ilusoriamente acredita ser a origem do sentido (portanto, original) e poder controlar o seu dizer (portanto, o efeito de sentido), de posse de uma linguagem que o sujeito crê – ilusoriamente - transparente e inequívoca".

RD3 - A verdade é que no começo eu estava bem satisfeito que eu tinha um emprego e aquilo me bastava e continuou me bastando por um tempo, até que ... até que eu recebi uma proposta de um conhecido meu para fazer um serviço de escritório e que conseguia conciliar com o meu trabalho, justamente para conseguir uma quantia a mais de dinheiro, não porque a escola me pagava pouco...ai... vamos lá.... talvez, por ter uma questão de ter uma visão de carreira, embora no escritório não era minha área de atuação mas eu ganharia um pouco mais e continuaria dando aula e ao mesmo tempo, também, uma pressão familiar de não ficar apenas nas aulas, pois aquilo era visto mais como bico.

Observando a declaração de Luís, vimos um sujeito titubeante, próprio do conflito da sociedade sólido-líquida em transição. Ao iniciar esse discurso, o sujeito usa a expressão "a verdade é que", procurando identificar, possivelmente, o que é real dentro um sistema de valores, qualificação esta, que implica o imaginário, o real e a ficção.

Na sequência, o sujeito se refere ao emprego utilizando o verbo bastar em dois momentos - *aquilo me bastava e continuou me bastando* – no primeiro momento, Luís referese a sua satisfação de ter um emprego e a satisfação em mantê-lo. No segundo momento, embora o emprego o satisfizesse, a proposta assinala para a compreensão de um sujeito constituído por discursos diversos, da contemporaneidade, do desdobramento constante das identidades e das subjetividades. No mundo impulsionado por desejos, de verdade absoluta, o sujeito encontrase fragmentado e não tem como controlar sua opção.

Na busca por saciar seus desejos e seus anseios, assim como saciar os desejos e anseios de sua família, o sujeito se vê dividido. Podemos observar tal inquietação na sequência: "para conseguir uma quantia a mais de dinheiro, não porque a escola me pagava pouco... ai... vamos lá.... talvez, por ter uma questão de ter uma visão de carreira, embora no escritório não era minha área de atuação". Ao fazer o uso da interjeição "ai", Luís evidencia o movimento dos sentidos apontando para a reconfiguração de ideias na tentativa de manter o equilíbrio, confirmado pela expressão "vamos lá". As palavras ditas irrompem sentidos escorregadios, incontroláveis dentro de um imenso tecido que constitui a história de vida do sujeito, na tentativa de controlar seu dizer, recomeça seu discurso e o contradiz na sequência. Notamos tal afirmação no uso do advérbio "talvez" indicando certa possibilidade de longevidade em uma carreira, porém Luís reconhece a incoerência fazendo uso do advérbio "embora", que indica oposição a ideia já posta.

Observemos o próximo recorte discursivo, Luís responde à pergunta: Você está satisfeito com sua escolha profissional?

RD4 – Atualmente, estou satisfeito. Eu me preocupo em pensar o que fazer daqui pra frente. Me preocupo, me preocupo em não pensar no que eu vou fazer daqui para frente. Eu vejo que foi uma escolha que eu acertei.

O sujeito do inconsciente é aquele que se opõe ao sujeito que se diz conhecedor de si, pois ele tem explicações racionais sobre as situações em que se coloca, uma vez que se constitui na falta e pela linguagem que o configura. Sendo o desejo originado no inconsciente, não há outra saída a não ser tentar fazê-lo em palavras e endereçá-lo ao outro. Aí está o sujeito do desejo. O sujeito sempre a vir-a-ser, expresso por Luís em "Eu me preocupo em pensar o que fazer daqui pra frente. Me preocupo, me preocupo em não pensar no que eu vou fazer daqui para frente".

Luís se mostra inquieto, ao optar pelo uso do verbo preocupar, que carrega, também, o sentido de aflição e desassossego. Vimos, assim, a marca da incessante busca de si através da pulsão que o move. Segundo Bauman (2011, p. 113), "a principal ansiedade atrelada à identidade nos tempos modernos era a preocupação com a durabilidade; hoje, é a inquietação com o evitar o compromisso. A modernidade foi construída em aço e concreto; a pósmodernidade, em plástico biodegradável", ou seja, o conflito de Luís atravessado pelo estado líquido-sólido dos nossos tempos o impulsiona a afirmar estar preocupado, mas na sentença seguinte assegura que foi "uma escolha que eu acertei". E depois nega "me preocupo em pensar..."

O próximo trecho de sua entrevista corrobora com tais marcas. Ao ser perguntado se havia algo que gostaria de acrescentar ao seu depoimento, Luís oscila.

RD5 - Talvez. Ah... talvez, sim. Com certeza. Eu sinto... quanto a questão de se sentir capaz... embora eu me sinta capaz, existem momentos em que há insegurança. Normalmente, quando... justamente por eu ter sido colocado a prova por algumas pessoas, em alguns momentos, em determinados momentos, eu não consigo entender qual o critério, não sei se há um critério, mas com determinadas pessoas eu me sinto como se houvesse um... não como se a pessoa estivesse testando e que há uma observação um pouco mais cautelosa e há um certo nervosismo, nesse caso. Eu me sinto sendo colocado a prova e me sinto um pouco até ansioso, alguma coisa do tipo. Isso nunca me atrapalhou, no sentido de me expressar ou conseguir passar alguma coisa e não apenas como professor, mas como colega de trabalho

Nesse excerto, além de hesitar usando o advérbio talvez no sentido de possibilidade, afirmado na sequência com outro advérbio, sim, que exprime consentimento, Luís manifesta seu anseio ao utilizar uma locução adverbial formada pela preposição "com" e pelo substantivo "certeza", que atua como um advérbio, alterando o sentido do verbo, transmitindo, principalmente, uma noção de afirmação e de convicção. Se, por um segundo, titubeou, no próximo segundo, como sujeito que não controla seu dizer, Luís se explica. Podemos dizer que sua hesitação funciona como a insustentabilidade da multiplicidade, conflito constante observado nesse sujeito.

Mais uma vez, Bauman (2011, p.114) assevera

Pensa-se na identidade sempre que *não há certeza* sobre o lugar de pertencimento, quando não há certeza sobre como se colocar dentre a evidente variedade de estilos e padrões de comportamento, e sobre como se assegurar de que as pessoas aceitem essa posição como correta e adequada de modo que ambos os lados saibam como agir em presença do outro. "*Identidade*" é o nome dado à busca da fuga dessa incerteza.²²

Luís nomeia aquilo que não entende: "embora eu me sinta capaz, existem momentos em há insegurança (...) há um certo nervosismo (...) me sinto um pouco até ansioso, alguma coisa do tipo.". A escolha dos substantivos "insegurança" e "nervosismo" acrescido, do adjetivo

_

²² As marcas em itálico foram feitas pelo próprio autor.

"ansioso", faz emergir o efeito de sentido de excesso de emotividade, pois se vê afetado por outros discursos que circulam em nosso meio e produzem verdades sobre ser professor.

A escolha do advérbio até, nesse contexto, demonstra que Luís cria certa compreensão dessa ansiedade, pois explica que não é comum no seu cotidiano.

Notemos a repetição da expressão "colocar à prova". Luís revela a fonte de sua ansiedade nas sentenças "*justamente por eu ter sido colocado a prova*" e, novamente, em "*Eu me sinto sendo colocado à prova*". Entendemos que ser colocado à prova constitui em o sujeito sujeitar-se a um exame, a uma situação difícil. O verbo ser pode significar o ato de estar, de viver, de tornar-se, de referir-se, de valer, de pertencer. Na primeira vez ao dizer a expressão, Luís emprega o verbo ser no particípio, que transmite a noção de conclusão da ação verbal, indicando uma ação finalizada. Na repetição, Luís aplica o verbo ser no gerúndio, ou seja, com a ideia de um processo ainda em curso.

As vozes que ressoam em seu dizer procuram revelar, encontrar, capturar uma identificação e marcar sua subjetividade.

4.2 – Carlos

Como diretora do instituto de idiomas, eu recebi, em 2012, a indicação de um aluno, um amigo, Carlos, que havia chegado do exterior. Então, trocamos alguns *e-mails*, nos quais já podia-se apreciar a sintonia estabelecida entre nós.

Na entrevista de contratação, Carlos contou como se sentia em relação à sua área de formação, sua paixão pela língua inglesa e sobre seu maior desejo na vida: ser fotógrafo. Carlos contou que trabalhando como professor poderia praticar inglês, ganhar dinheiro e teria tempo de planejar seu futuro com calma.

Carlos sempre teve dificuldades para preparar suas aulas e sempre esteve muito preocupado em não ensinar nada errado para seus alunos. Por esse motivo, seu tempo era mais curto do que ele esperava, pois se dedicava em estudar. De qualquer modo, em certa altura de sua carreira como (não) professor de LI, Carlos abriu um estúdio de fotografia. A princípio, Carlos pensou que conseguiria se sustentar com as aulas que tinha e que poderia investir na fotografia artística, mas com o tempo, Carlos decidiu voltar ao comércio exterior, pois o salário era mais alto e a fotografia artística, que era de início o que gostaria de desenvolver, mas não permitia que ele se sustentasse no mercado. Após alguns meses, o estúdio foi fechado.

Em 2014, Carlos voltou à empresa para trabalhar com comércio exterior. Paralelamente, começou a trabalhar em um estúdio de fotografia nos fins de semana.

Em seguida, Carlos delineia sua história.

Na sequência discursiva, Carlos expõe o motivo que o levou a deixar a profissão na área de comércio exterior.

RD6 - Na verdade, eu sempre me vi, eu sempre me vi fazendo algo extraordinário, diferente, eu nunca me vi sendo mais uma pessoa comum assim, trabalhar numa empresa das oito às cinco e meia.

Ao dizer "na verdade, eu sempre me vi, eu sempre me vi fazendo algo extraordinário, diferente (...)", Carlos atravessado pelo discurso do outro, marcado pela alteridade e pela interdiscursividade heterogeneamente constituída, se presentifica ao falar de si, lançando mão do seu desejo, ser "extraordinário", ou seja, excessivo; muito grande; descomunal; singular; raro; anormal; assombroso; estupendo e, ainda, acrescentando "diferente", ou seja, não semelhante; em que se nota diferença garantindo a longitude de seu desejo usando o advébio de tempo "sempre" e intensificando-o com a repetição da sentença "eu sempre me vi, eu sempre me vi".

A identificação imaginária consiste na representação imaginária, em que o eu identifica, inconscientemente, às imagens em que se reconhece, neste caso, com o extraordinário, assim como as identidades que não são homogêneas, que se constroem de múltiplas vozes e sentidos e que seguem diferentes direções, deslocadas e em constante metamorfoses. "A identificação é compreendida como uma construção, como um processo nunca completado, o que implica dizer que há sempre uma falta e nunca um ajuste completo, uma totalidade" (ECKERT-HOFF, 2008, p.65). Ao afirmar, "eu nunca me vi sendo mais uma pessoa comum", Carlos faz uso do advérbio nunca contrapondo o uso do advérbio sempre diferente da primeira sentença, um ciclo tentando ser completado, mas nunca completo.

Ainda, Eckert-Hoff (2008, p. 65) alinhava, a partir de Bhabha, que é em relação ao lugar do Outro que o desejo se articula e que "o próprio lugar da identificação, retido na tensão da demanda e do desejo, é um espaço de cisão, a identificação não é a afirmação de uma identidade que se dá previamente, não é uma profecia autocumpridora (...)" mas a produção de uma imagem de identidade em que o sujeito se transforma ao assumir determinada imagem. Podemos inferir a partir dessa perspectiva que o sujeito se diz no olhar do outro e, "em função disso, a demanda da identificação consiste em ser para um Outro, se dizer para um outro" (ECKERT-HOFF, 2008, p. 66).

Na sequência da enunciação, "eu adorava o que eu fazia só que ainda faltava alguma coisa para mim", Carlos relata o início de seu conflito identificatório. Segue:

RD7 - Eu adorava o que eu fazia só que ainda faltava alguma coisa assim para mim e.... e aí foi quando surgiu a fotografia na minha vida e eu comecei a gostar da fotografia, gostar da fotografia. Aí, eu fui pedir um aumento para o meu gerente na época e ele virou para mim e disse que eu tinha que provar muita coisa, sendo que eu estava na empresa há quase oito anos lá e aí, nisso eu chutei o balde e larguei tudo para virar fotógrafo.

Segundo Eckert-Hoff (2008, p. 69),

a identidade é compreendida como configurações e reconfigurações que balizam um trajeto, em suas transformações, retificações, metamorfoses, possibilidades e impossibilidades, provocando perturbação identitária, pelos mundos estrangeiros que habitam em nós mesmos,

por isso, nossa identificação é escorregadia e, embora o sujeito tente conservar seu sentido, esse sempre resvala. Observamos tal afirmação, no sentido em que Carlos declara "adorava", embora afirme "ainda faltava alguma coisa para mim".

Ao repetir a sentença "gostar da fotografia, gostar da fotografia" observamos um sujeito inclinado ao desejo, pois a repetição acontece por duas ordens, segundo Lacan, ou o acaso ou o momento oportuno e, sendo a repetição, simbolizada através da fala exposta ao imprevisível e incontrolável, se iguala ao desejo inconsciente. A repetição faz funcionar o simbólico, dá ao desejo seu mote original e faz do desejo motor da capacidade dos sujeitos se conectarem e reconectarem ao objeto.

Popularmente a expressão "chutar o balde", na língua portuguesa, é utilizada no sentido de "perder o controle", "desistir de tudo ou abrir mão de algo", como uma resposta a um sentimento de raiva ou ira. Notamos que Carlos usa esse mesmo sentido para demonstrar seu não reconhecimento.

A procura de saciar seus desejos e de se sentir completo, Carlos conta, em vários trechos de sua entrevista, sobre a decisão se tornar (não) professor de inglês.

RD8 - eu adoro a Língua Inglesa. (...), então todo seriado que eu via, eu prestava atenção no Inglês e queria falar com os meus amigos. Tanto que a área de Gestão em Comércio Exterior foi por causa disso também, que eu podia usar o meu inglês, podia falar com pessoas de outros países e aí, quando eu larguei essa área, eu não queria perder o meu inglês, porque eu estudei quase dez anos de inglês. Eu falei: pô, se eu não praticar o meu inglês, eu vou perder tudo aquilo que eu consegui até hoje, eu não quero porque eu gosto muito dessa língua e aí, foi quando surgiu a ideia de dar aula. Por causa do dinheiro também, mas mais por causa do fato de não perder a língua.

A identidade do sujeito não é inata, nem natural, mas naturalizada, ela está em constante movimento através de processos inconscientes. Ponderamos identidade como a existência no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos (jornalístico, científico, social) imbricados. O sujeito é, pois, fruto de múltiplas identificações com fios que se entrecruzam para formar outras tessituras, construir uma rede complexa e sua subjetividade. Aí, o resultado da falta constitutiva do sujeito que deseja preenchê-la com o objeto de desejo, nesse caso, a língua estrangeira.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pode dizer muito sobre a construção de identidade, pois ela representa uma ameaça à aspectos da identidade nacional que são incorporadas individualmente. Como a construção de identidades se dá via linguagem que conduz ideologia e subjetividade, podemos observar tais processos de identificação materializados no discurso de Carlos.

Ao anunciar "eu não queria perder o meu inglês (...) eu vou perder tudo aquilo que eu consegui até hoje", vemos ressoar os discursos outros constituintes do sujeito. Carlos toma como sua, a língua estrangeira, ao usar o pronome possessivo "meu", que indica pertencimento de quem fala. Ainda, expressa o verbo perder, que significa ficar sem a posse de algo. Na sequência seguinte, Carlos confirma a importância que a língua estrangeira lhe parece, ao dizer "eu vou perder tudo aquilo que eu consegui até hoje".

A língua estrangeira proporciona ao sujeito outra posição identitária, considerando que, em um mundo globalizado, o inglês é visto como língua universal, esta posição desloca-se incidindo diretamente na subjetividade de maneira que a língua inglesa lhe conceda a ideia de maior liberdade. A sensação de ser outro alguém, de uma outra posição que não a da língua materna.

Podemos perceber essa dimensão, ao observar o recorte acima. O pronome "tudo" significa o que é importante, essencial; o que de fato conta e o pronome "aquilo" designa algo que se encontra distante, no espaço ou no tempo; aquelas coisas. O verbo "conseguir" quer dizer realizar alguma coisa e obter êxito, empregado no passado, indica algo que essa conquista já foi alcançada. Nesse sentido, ao utilizar o verbo "perder", Carlos arriscaria suas conquistas caso não optasse por uma profissão que lhe proporcionasse o uso da língua inglesa.

No RD9, Carlos continua a descrição sobre sua opção profissional de estar (não) professor de língua inglesa.

RD9 - Não me arrependo nem um pouco, porque assim, eu acho que a gente vive e está nessa vida para aprender um pouco de tudo assim. Eu acho que vai ser mais organizado, vai ser mais uma história

para contar que eu vou ter. Porque foi uma experiência completamente diferente da minha, nunca me imaginei sendo professor. Eu lembro até hoje, quando eu tinha os meus dez anos de idade, todo mundo perguntava: pô, você faz aniversário no dia dos professores, imagina você sendo professor um dia, você recebendo dois presentes? E eu falava: Ah, eu sendo professor, jamais!!! E aí, como o mundo dá voltas, né... Vinte anos depois, estou aqui dando aula. Acho muito bacana. Acredito que se um dia eu parar, muito provavelmente, eu vou sentir bastante falta e como eu disse, o meu problema não é dar aula é preparar a aula então... Mas foi uma decisão bacana e não me arrependo nenhum pouco por isso.

Nesse discurso sobre si, o sujeito se manifesta como sujeito causado pelo desejo do Outro que diz respeito ao sujeito lacaniano de se constituir no sujeito do desejo e do discurso do Outro, ele se articula com um saber que ele não sabe que é da ordem do inconsciente.

Notemos, portanto, que ao anunciar "foi uma experiência completamente diferente da minha, nunca me imaginei sendo professor", Carlos acredita que sua experiência prévia não se relaciona a sua experiência docente, que a marca de seu fazer em aula provém apenas de um único lugar, esquecendo-se que o sujeito é constituído pelos laços sociais e discursos outros, como se ser profissional de comércio exterior fosse separado de ser professor. Revela-se em seu dizer a identidade camaleônica constituinte da identidade, "eu acho que a gente vive e está nessa vida para aprender um pouco de tudo".

Ainda, podemos lançar nosso olhar para a perspectiva foucaultiana, no que diz respeito ao cuidado de si, a ética e estética do sujeito.

O cuidado de si é uma atitude, uma forma de ser/estar no mundo, uma forma de agir e de ter relações como os outros, refletindo em um pensamento, uma atenção, uma preocupação com o que se sente, assim como uma ação ou exercício em busca da transformação. O cuidado de si se torna, pouco a pouco, uma prática para toda a vida, um exercício de si, uma atividade contínua e regrada.

Exercitar-se significa, essencialmente, experimentar, viver para constituir-se eticamente, afinal a subjetividade é produto de um conjunto de técnicas. Nesse sentido, Carlos constrói seu discurso sobre ser professor e admite que "vai ser mais uma história para contar que eu vou ter". Se o cuidado de si gera uma ação em vista do que convém ou não no campo dos encontros, Carlos declarou que "foi uma decisão bacana e não me arrependo nenhum pouco por isso".

Nesse RD, Carlos repete o verbo arrepender. Ambas as vezes, negando lamentar-se por sua escolha, ao contrário, Carlos afirma ter acertado na decisão usando o adjetivo de dois gêneros e informal bacana, denotando sentido de agradar, ainda, agradar a si mesmo.

Na esteira foucaultiana, Carlos confessa: "Ah, eu sendo professor, jamais! E aí, como o mundo dá voltas, né... Vinte anos depois, estou aqui dando aula".

Carlos usa a interjeição "ah" para exprimir ironia em ser professor confirmado pelo advérbio "jamais", ou seja, sob nenhuma condição, de modo algum. O ato de confessar para Foucault manifesta certa produção performativa de si como forma de revelar-se para o outro, "(...) um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação (FOUCAULT, 1988, p.70). Sua "rendição" vem na sequência discursiva seguinte, pois ao anunciar que *o mundo dá voltas*, Carlos se sujeita a ordem estabelecida, ou seja, aos "jogos de verdade". Uma vez que o sujeito é produzido historicamente, ele se encontra assujeitado a um conjunto de regras de produção da verdade e as mudanças que produzem tal verdade. Carlos, mesmo não desejando ser professor, admite se tornar professor "vinte anos depois".

Para Foucault (2011d, p. 87), "tornarmo-nos o que nunca fomos, esse é (...) um dos mais fundamentais elementos ou temas d[a] prática de si".

Carlos, uma vez que não segura as centelhas que explodem no seu dizer, não controla a manifestação de pontos de identificação e nem ao afloramento de momentos de identidade, revelando, assim, um saber sobre si.

4.3 – Jorge

Conheci Jorge aos 13 anos de idade. Um menino muito ativo e indisciplinado, porém extremamente inteligente e esperto. Ele havia começado a estudar inglês já havia 4 anos, mas não se adaptava à metodologia da escola, então foi transferido para meu instituto de idiomas. Aos 17 anos de idade, Jorge estava pronto, linguisticamente, para ensinar inglês.

Jorge recebeu o convite para lecionar em duas turmas aos sábados, prontamente, ele aceitou. Ao passar pelo treinamento, Jorge percebeu que a responsabilidade de ensinar inglês era algo para além de, simplesmente, saber o idioma. Nas primeiras aulas, Jorge teve assistência para preparar aulas, mas com o passar do tempo, ele sentiu o peso da docência e desistiu no primeiro semestre.

Após 3 anos, Jorge foi convidado, novamente, para lecionar no instituto, com certa resistência, ele aceitou.

Jorge cursava engenharia civil, então. Trabalhava como estagiário na prefeitura da cidade e assumiu, apenas, algumas aulas. Certo tempo depois, ele assumiu mais grupos e terminou seu estágio.

No penúltimo ano da faculdade, Jorge se afastou das aulas, pois a vaga de trabalho que havia deixado na prefeitura não havia sido preenchida e ofereceram a oportunidade para ele mais uma vez. No último ano da faculdade, Jorge retornou às aulas, por suas habilidades, dedicação e rapidez em aprender, lhe foi conferido o cargo de coordenador pedagógico.

Jorge conta sua trajetória como (não) professor de LI em sua entrevista. Sobre o início de carreira e a decisão de ser professor, Jorge descreve:

> RD10 - ...o começo foi bem curto assim... Não foi muito tempo, mas eu desisti, realmente, porque eu falei: "Não é para mim. Eu estou tentando, mas eu não sei o que eu estou fazendo, não está dando certo. Estou tentando de várias maneiras e não está dando certo". Mas eu acredito que eu era bem novo, então eu não sei se o psicológico estava preparado para isso. Tanto que ser professor hoje, eu acredito que seja igual ser professor há quatro, cinco anos atrás. A receita do bolo é a mesma, mas lógico, você tem que incrementar, mas assim, não tem muito segredo a princípio. A priori, o esqueleto de dar uma aula e tudo mais. Mas eu acho que a volta não foi assim: "vou ser professor para sempre", foi assim: "ah, vamos voltar e está tudo certo, vai ser legal dessa vez" e, realmente foi, muito diferente do que tinha sido no começo e eu acredito que seja uma coisa que eu me identifique bastante.

Considerando a busca incessante do sujeito que vive a tensão entre pulsão que o move num processo de dispersão de sentidos e que se diz e se contradiz, denunciando a alteridade do sujeito que se revela em práticas discursivas incapazes de controlar em seu dizer, Jorge anuncia que a profissão docente não o satisfaz, a princípio, justificado em "Não é para mim. Eu estou tentando, mas eu não sei o que eu estou fazendo, não está dando certo. Estou tentando de várias maneiras e não está dando certo", essa sensação de "não estar dando certo", está de acordo como parâmetros sociais do que seja ser professor.

Entendemos que o sujeito se (re)constrói discursivamente num processo, numa prática singular num momento, num lugar, possibilitando o mesmo e o diferente a manifestação das identidades. O discurso constitui o sujeito, sendo o discurso o lugar onde a ideologia e a história se encontram, sendo historicamente a fragmentação do sujeito a sua relação com o efeito imaginário de unidade numa articulação entre o mesmo e o diferente, no sentido que a identidade envolve o movimento de história e desloca a posição-sujeito, ou seja, sujeito

múltiplo e fragmentado. Nesse sentido, a sequência explanada por Jorge, indica a retomada da profissão docente após certo tempo, Jorge expressa "Tanto que ser professor hoje, eu acredito que seja igual ser professor há quatro, cinco anos atrás. A receita do bolo é a mesma, mas lógico, você tem que incrementar, mas assim, não tem muito segredo a princípio."

O processo de identificação produz o sujeito, o deslocamento por meio da relação com o outro na multiplicidade de discursos. Para Foucault, esse sujeito constitui-se como objeto histórico por meio das práticas de poder, dos regimes de verdade²³, do conhecimento das técnicas de si e o processo que as relações de poder que estão presentes e que predominam na definição de identidades, em que o sujeito se inscreve, se (re)cria e se (res)significa.

Coracini (2007, p. 49) assinala que

(...) não há identidade possível a não ser na ilusão, na promessa sempre adiada da coincidência consigo mesmo, do pertencimento imaginado (e inventado) (...). Ora, sabemos que a identidade pode ser imposta, resultar de uma relação de poder, pode ser efeito de dominação (...), somos sempre ditos pelo outro, pelo olhar do outro que se faz verdade...

Jorge corrobora com tal afirmação no excerto: Mas eu acho que a volta não foi assim: "vou ser professor para sempre", foi assim: "ah, vamos voltar e está tudo certo, vai ser legal dessa vez" e, realmente foi, muito diferente do que tinha sido no começo e eu acredito que seja uma coisa que eu me identifique bastante.

O sujeito vivencia sua própria identidade como se ela estivesse decidida, unificada, como resultado da fantasia sobre si mesmo, mas apesar da ilusão instaurada, a identidade não é inata, mas naturalizada através de processos inconscientes e sempre em movimento, portanto, o sujeito é fruto de múltiplas identificações, imaginárias ou simbólicas que tecem, entrecruzam e constroem uma rede complexa do inconsciente. Essa rede resulta na falta; o círculo continua a se formar ao longo da vida em busca de supri-la com o outro, objeto de desejo. Tal objeto está sempre inacessível.

Na sequência discursiva, Jorge delineia seu contentamento com sua escolha por voltar a lecionar LE:

> RD11 - Me dá felicidade saber que eu consegui fazer alguém...consegui passar o que eu sei para alguém e a pessoa entendeu aquilo e ver que eu

de manifestação da verdade em que a verdade obriga pelo fato dela ser manifestada. (FOUCAULT, 2010, p. 67)

²³ 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 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

consegui contribuir para o desenvolvimento de alguém.

Em senso comum, o substantivo feminino "felicidade" exprime concurso de circunstâncias que causam ventura, bom êxito, estado de pessoa feliz. A felicidade, na perspectiva desse trabalho, apontada por Bauman (2009b, p.43) assevera que "se a felicidade pode ser um 'estado', só pode ser um estado de excitação estimulado pela incompletude..." e que na pós-modernidade o estado de felicidade foi substituído pela busca da felicidade, no sentido de satisfação, superação de obstáculos e não de recompensa, ou seja, a busca da felicidade está relacionada a esforços de identificação. Observamos tal esforço na repetição da frase "eu consegui", na continuação discursiva. O verbo "conseguir" manifesta sua satisfação em chegar a um objetivo.

No trecho seguinte, tal "felicidade" se dissipa, pois Jorge afirma:

RD12 -Não sei se realmente foi uma *vontade* assim Ah, agora quero voltar a ser professor, na verdade foi....você me convidou, daí eu falei: 'vou aceitar, porque não? Vamos tentar mais uma vez.." e fui, não esperando que eu fosse... precisava de dinheiro, porque na verdade, eu não estava trabalhando, ainda, eu acho, então eu estava precisando de dinheiro, aí eu pensei: "vamos tentar de novo...mais uma vez e ...*vai ser melhor*" e, realmente, foi.

O sujeito volátil da modernidade líquida experimenta a sensação de voltar à carreira docente não por "vontade" como afirma, mas por necessidade, numa ida e vinda de indecisões. "A incerteza é o habitat natural da vida humana (...) escapar da incerteza é ingrediente fundamental mesmo que apenas tacitamente presumido, de todas e quaisquer imagens compósitas da felicidade" (BAUMAN, 2009b, p.31). Ainda, Bauman (2009b, p.32) afirma que a "felicidade genuína, adequada e total sempre parece residir em algum lugar à frente: tal como o horizonte, que recua quando se tenta chegar mais perto dele". Jorge, mais uma vez, usando o recurso positivista assume: "vai ser melhor".

No RD13, Jorge comenta seu desejo como (não) professor de língua inglesa.

RD13 - Que todo mundo tire dez!! Eu acho que o desejo de todo professor é fazer com que realmente ele consiga, é ter aquele sentimento de conseguir fazer com que as pessoas aprendessem.

Jorge considera o discurso da prática educacional, em que o controle de aprendizagem do aluno depende do processo pedagógico do professor. Notamos tal posicionamento ao mencionar "o desejo de todo professor é fazer com que ele [o aluno] consiga".

No ensino de línguas, atualmente, o objetivo da aprendizagem está na competência comunicativa e na proficiência do idioma, docentes buscam retratar os padrões esperados de comportamento linguístico, criam soluções para retenção de alunos e adotam práticas avaliativas na tentativa de abarcar a subjetividade do aluno. Nesse sentido, o docente estabelece indicadores de aprendizagem cognitiva. Jorge aponta certa satisfação ao dizer que "é ter aquele sentimento de conseguir com que as pessoas aprendessem", ou seja, quando os sujeitos-alunos demonstram via interpretação do sujeito-professor momentos de identificação do sujeito com a imagem em que se reconhecem em relação ao objeto de saber, nesse caso, a LI, ao outro e a si mesmo. Essa satisfação não é completa, pois ao optar pelo uso do verbo aprender, que significa ir adquirindo o conhecimento de algo, no pretérito perfeito "aprendessem", expressa algo ocorrido num momento anterior ao atual, mas que não foi completamente terminado. Embora, o sujeito-professor deseje sua completude, o controle de excelência de desempenho, há falhas.

Ao final da entrevista, perguntei a Jorge se gostaria de acrescentar algo em seu depoimento e, prontamente, ele respondeu que sim.

RD14 -Eu acho assim, que sem o professor, ninguém faz nada, você precisa de alguém para te ensinar. Não dá para você aprender tudo sozinho. Então, eu acredito que, na maioria das vezes, a vontade de ser professor, ela seja maior do que alguma outra recompensa, de você ver o sucesso dos alunos mais do que... ela é maior do que, talvez, uma recompensa financeira e tem que gostar. Independente se ganha bem ou ganha mal. Tem que gostar. Para qualquer profissão, na verdade, eu acho que você tem que gostar daquilo que faz e, no ensino, eu acho que não é diferente. Você está lidando com pessoas, você está sendo responsável pela formação, eu acho que ser professor é isso.

Jorge assume, nesse RD, que o professor é "responsável pela formação" do sujeito-aluno, novamente corroborando com o discurso do professor que ensina e do aluno que aprende, ou em outras palavras, atravessado por discursos modernos Jorge constata que o aluno aprende com o professor, afirmado na sentença: "Eu acho assim, que sem o professor, ninguém faz nada, você precisa de alguém para te ensinar. Não dá para você aprender tudo sozinho". Além disso, Jorge supõe um conhecimento totalizador, como se fosse possível "aprender tudo". Nesse sentido, Mrech (1999, p.98) afirma

Acredito que este seja um dos problemas maiores que nós encontramos em nossos professores. Eles ainda acreditam na existência de um saber total. Eles ainda não perceberam que o saber vaza. Ele não está completo. Assim como eles também não tem todas as respostas, e são sujeitos barrados. Ao recusarem a incompletude, a diferença frente aos seus alunos, bem como o vazamento de

sentido e do saber, eles procuram ensinar de uma forma que apareçam apenas a sua imagem modelar como mestres: apagando todos os focos das diferenças, das incertezas, dos desconhecimentos.

O imaginário varia de acordo com a inscrição do sujeito no contexto sócio-histórico, pois o imaginário é constituído de tudo que é pré-construído, seja no social ou no simbólico, e está relacionado diretamente às condições de produção. Jorge se diz a partir daquilo que o circunda e vai se identificando com aquilo que faz sentido para ele, assim se constitui (não) professor de língua inglesa.

Ainda, no RD14, Jorge posiciona-se subjetivamente ao anunciar *eu acredito*, na intenção de ampliar sua maneira de significar-se e reiterar a importância de ser professor. Na sequência, desabafa ao dizer que "*ela* [a vontade] *seja maior do que alguma outra recompensa*, de você ver o sucesso dos alunos mais do que... ela [a vontade] é maior do que, talvez, uma recompensa financeira e tem que gostar".

Jorge compara vontade à recompensa, em que o prazer ou o ânimo de se fazer algo excede ao reconhecimento do serviço prestado. Ainda, afirma que ser professor "independente se ganha bem ou ganha mal. Tem que gostar". Entendemos que "ganhar bem" significa ter o suficiente para viver com tranquilidade e conforto na perspectiva de cada sujeito, mas apesar disto, ter inclinação à docência e se satisfazer com ela torna-se fundamental. Jorge é atravessado pelo discurso de que um professor é movido pela paixão e que se equilibra entre o entusiasmo e a criticidade, o que sabe e o que não sabe, que vivifica os alunos e é renovado pelos saberes que os alunos trazem ou mesmo quando o professor presencia "o sucesso dos alunos", em outras palavras, Jorge, afetado pelo discurso de modelos tidos como ideais pelos agentes educacionais, sugere que não importa a baixa salarial para que seja "recompensa[do]" o fazer pedagógico, mas o desejo do outro, ou seja, do sujeito-aluno que impulsiona o sujeito-professor a atender a demanda.

Jorge tem a noção, ilusoriamente, de sujeito dotado de razão, de controle de si e dos outros, do seu dizer e dos fenômenos que o cercam, nesse sentido, ele constitui as representações acerca de ser/estar professor.

4.4 – Cecília

No ano de 2008, Cecília iniciou sua carreira docente em um instituto de idiomas. Ela havia chegado de um intercâmbio no Canadá e já era formada em Direito. Eu trabalhava como consultora pedagógica nessa escola e a habilitei como professora e coordenadora.

Fazia 1 ano que lecionava língua inglesa quando lhe fora oferecida a oportunidade de ser coordenadora de uma escola. Cecília foi treinada para exercer a nova função e se encantou pela profissão. Suas incertezas, dúvidas e o cotidiano escolar fizeram com que ela tomasse a decisão de fazer uma nova graduação: Letras.

Entre idas e vindas, Cecília foi de advogar a lecionar, de lecionar a advogar e, finalmente, exercer as duas funções ao mesmo tempo.

Ao contar sua história, Cecília faz importantes afirmações e se vê por essa ficção de si.

Ao final da entrevista com Cecília, perguntei se havia algo que ela gostaria de relatar ou acrescentar ao seu depoimento, Cecília argumentou:

RD15 - Não sei, eu acho assim, a minha experiência eu acho ... foi bem diferente. Como eu comecei a dar aula sem antes ter tido uma formação específica na área, eu acho que eu precisei....eu penei um pouco. Foi mais difícil. Porque em determinados momentos eu precisei dar aula, sem conhecer o material, sem saber da metodologia, sem ninguém contar ou explicar o que fazer. Eu acho que eu fui aprendendo mesmo na prática. Não recomendaria. Acho mais difícil, tentar por essa forma. Quando você tem a base mais sólida de conhecimento, é mais fácil. Mas é igualmente interessante e dá certo, né.. Eu acho. Espero.

No que concerne à formação do sujeito professor, Cecília pressupõe que o curso de licenciatura possibilitaria a ela certa facilidade para a realização do fazer em sala de aula, ela argumenta que uma formação com "base mais sólida de conhecimento", ou seja, uma formação teórico-metodológica poderia garantir padrões para desenvolver a carreira docente.

A constituição identitária, a partir da perspectiva desse trabalho, é uma construção discursiva multifacetada resultante das variadas identificações instauradas ao longo da vida. A imagem que se perfaz a partir daí, cria uma ilusão necessária de sentido e controle capaz de fazer o sujeito se dizer "eu". No recorte discursivo acima, Cecília se diz.

Nas versões que o sujeito faz de si reside a tentativa de encontrar a verdade. A verdade que se apresenta transitória, pois submete-se ao momento sócio-histórico. Segundo Larrosa (2008, p.43),

a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado.

No RD15, Cecília faz esse exercício de analisar suas atitudes e (re)pensar as problematizações a partir de suas práticas. Larrosa (2008, p.43) afirma

A experiência de si, em suma, pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si.

Ao usar os verbos – "começar", "precisar", "penar" - no tempo pretérito do indicativo, Cecília indica o início de ações no passado e que continuam até o presente implicando a ideia de repetição e expondo o começo de um processo, as consequências dele e suas necessidades.

Notamos na sequência discursiva que Cecília usar o verbo "achar" no presente do indicativo para expressar sua opinião sobre si mesma, ela repete seis vezes como se fizesse enfatizar, porém sem certeza, pois "achar" refere-se a perceber; a reparar; a julgar; a descobrir; a deduzir; e concluímos que na oração "Eu acho", seguida do verbo esperar "Espero", ela sutilmente muda o sentido de "achar", Cecília une essas duas sentenças em um desabafo promovendo sua experiência e deslizando o sentido para contar com a realização daquilo que se desejou, se constituir professor de LE.

A noção de "eu" é imaginária, pois o sujeito é uma criação, construída e produzida a partir de uma história, em vez de, então, de "eu", há imagens de subjetividade, construída socialmente, de maneira dialógica, espacializada, descentrada, múltipla, líquida, as quais foram produzidas por meio de práticas discursivas.

Nas práticas discursivas, instauram-se os efeitos de sujeitos e a subjetivação em decorrência das relações que operam para transformar os sujeitos capazes de tomar a si como sujeitos de suas próprias práticas e de práticas de outros sobre eles. Nesse sentido, "eu" é uma entidade distinta e singular em constante mutação inserido na ordem do discurso regido por regras e por tecnologias que moldam o sujeito. A construção do sujeito passa pelos regimes de verdade, disciplina e pelo processo em que as relações de poder predominam no sentido de caracterizar suas formas de subjetivação e definição de identidades (FOUCAULT, 2012).

A subjetividade em movimento constante e desprendimento dela mesma determina a maneira que o sujeito se inscreve e se reinscreve na história, de modo que é na reinserção de subjetividade que o sujeito se recria e se ressignifica. Nesse sentido, perguntei a Cecília sobre o processo de ser/estar professor e ser/estar advogada. Indaguei, especificamente, se havia voltado ao Direito após ter decidido lecionar. Cecília, então, descreveu suas idas e vindas profissionais.

RD16 - Ah, voltei! Sempre. Invariavelmente, eu acabava voltando, né? Por questão financeira mesmo e também, lógico, pelo meu marido ser

advogado, virava e mexia ele me pedia ajuda, ele não podia fazer uma audiência, eu ia no lugar dele, é um caso um pouco mais complicado, a gente trabalhava juntos... ou antigos clientes me procuravam, apesar de eu, oficialmente, não aceitar cliente nenhum, eu acabava pegando um ou outro caso. Mas, recentemente, há dois anos atrás, foi um desses casos: eu estava trabalhando numa coordenação, estava dando aula, full time praticamente e precisei meio que largar tudo para socorrer um processo gigantesco que ele assumiu e ele ia precisar de ajuda de qualquer maneira. Então, financeiramente, era mais interessante, no momento, ajudá-lo no Direito, aí eu voltei para o Direito.

No início do RD16, Cecília expressa com certa veemência as suas voltas para praticar o Direito, "invariavelmente, eu acabava voltando, né?". A escolha do advérbio invariável, produz o efeito de sentido de não alteração dos fatos, ou seja, retornar à profissão primeira sempre seria a alternativa segura, confirmada pela contração da expressão não é, geralmente, usada para confirmar o que foi dito.

O recorte discursivo sinaliza a incompletude, a contradição e a dispersão constitutiva do sujeito. Ao anunciar que "por questão financeira mesmo e também, lógico, pelo meu marido ser advogado, virava e mexia ele me pedia ajuda, ele não podia fazer uma audiência, eu ia no lugar dele (...) ou antigos clientes me procuravam, apesar de eu, oficialmente, não aceitar cliente nenhum, eu acabava pegando um ou outro caso", observamos a construção, o processo de fabricação, a produção de identidade e posições do eu. Nesse processo, as imagens funcionam como um eu em reconstrução de um outro, em outras palavras, a reconstrução de identidade, que no caso de Cecília, aponta para a dualidade professora/advogada.

Os tempos de liquefação dos padrões têm proporcionado uma fresta para a ilusão das escolhas individuais. Os sujeitos anseiam por preencher faltas e dessa produção de subjetividade revelar seus desejos inconstantes, pois ora o sujeito deseja isso, ora o sujeito deseja aquilo. As identidades encontram-se fragmentadas, Cecília não tem como controlar suas escolhas, pois estão entrelaçadas.

Impulsionada pelo discurso familiar aliado ao discurso capitalista, Cecília afirma, "eu estava trabalhando numa coordenação, estava dando aula, full time praticamente e precisei meio que largar tudo para socorrer um processo gigantesco que ele assumiu e ele ia precisar de ajuda de qualquer maneira".

Flagramos nesse excerto, que o sistema econômico que engendra o discurso capitalista prepondera na fala de Cecília em, "por questão financeira mesmo e em financeiramente, era

mais interessante". O discurso capitalista produz desejo que é colocado como princípio de economia a lançar objetos para satisfazer nosso insaciável gozo, ou seja, o sujeito fica à mercê do objeto.

Cecília é conduzida pelos contextos sociais, históricos, ideológicos e instigada pelo desejo, que marca sua singularidade, nos gestos de equívocos e contradições, justamente, onde o desejo e a pulsão se encontram e direcionam o sujeito a tomar certas decisões e não outras, numa corrente permanente de reorganização subjetiva.

4.5 – Lígia

Lígia e eu nos conhecemos quando ela já estava em seu último semestre da faculdade de Gestão em Eventos. eu era professora de língua inglesa daquele módulo e era a diretora do instituto de idiomas. Ao conhecê-la, não perdi a oportunidade e a convidei para trabalhar no instituto de idiomas no qual eu era diretora. Lígia aceitou o convite, pois um de seus planos de vida era, justamente, ser professora de línguas. Essa parecia a oportunidade que ela tanto aguardava.

Nos dois anos que se seguiram, Lígia desempenhou sua função brilhantemente, sendo promovida à assistente de coordenação pedagógica ao final do ano de 2015.

Assim como Jorge, Carlos e Luís, Lígia também relata seu esforço em aprender mais e em preparar suas aulas cuidadosamente.

Além disso, Lígia menciona o prazer que sente em ser docente e a busca para melhorar sua formação acadêmica.

Ao expor sua história de vida, Lígia descreve sua trajetória.

Em entrevista à pesquisadora, Lígia relata sobre sua jornada acadêmica

RD17 - Não fiz um curso assim, que foi uma coisa que eu tinha programado, né? Juntamente com uma amiga minha eu queria fazer Letras e eu tinha, sim, um pezinho em Ciências Sociais, alguma coisa na área de humanas, mas naquele momento assim em que eu estava terminando o ensino médio tava passando por um momento bem difícil, bem inesperado na minha vida. Eu tive uma crise de ansiedade muito forte. Eu tive uma depressão mesmo e não consegui pensar... em pensar em estudar mais longe do que em Jundiaí. Então, eu vi o curso de eventos uma boa oportunidade pra... como era curso interdisciplinar, uma boa oportunidade para adquirir conhecimentos que poderia trazer bons frutos pra mim.

Assim que inicia seu relato, Lígia expõe que não foi uma escolha planejada ser graduada em Eventos, "Não fiz um curso assim, que foi uma coisa que eu tinha programado, né?" Bauman (2001) indica que a liquefação dos padrões proporciona abertura para a ilusão das escolhas individuais, onde o sujeito tem certa esperança de preencher a falta e a necessidade de lidar com o equilíbrio, ao mesmo tempo que o sujeito se inclina a desejos paradoxais que o colocam em busca da perfeição. O sujeito tenta preencher seu desejo, todavia, o desejo é por definição não-preenchível.

Na sequência discursiva, Lígia manifesta seu sofrimento "Eu tive uma crise de ansiedade muito forte. Eu tive uma depressão mesmo", que situado numa zona de interseção entre o mais íntimo do sujeito e o discurso universal no qual ele se inscreve, revela um estado de letargia, ou seja, o corpo fica pesado, os movimentos ficam lentos, gera certa insensibilização sensorial. A depressão e a ansiedade exposta por Lígia, a coloca sob forma de impotência para a vida relacional e de fantasia. A vida do sujeito se encontra prejudicada o que constitui sua impossibilidade de se constituir, "e não consegui pensar... em pensar em estudar mais longe do que em Jundiai"., passa, portanto, a existir uma fixação do deprimido a uma mesma situação de satisfação, configurando a impossibilidade de substituir uma satisfação específica por alguma outra. Sendo assim, os espaços para um modo de existência do sujeito do desejo ficam limitados, mas existem.

Ao afirmar "Então, eu vi o curso de eventos uma boa oportunidade pra... como era curso interdisciplinar, uma boa oportunidade para adquirir conhecimentos que poderia trazer bons frutos pra mim.", vimos pontos de identificação marcados pelo imbricamento de diferentes vozes à historicidade do sujeito. Notamos, também, assinalar a compreensão do sujeito constituído por discursos outros desdobrando-se em outras identidades e subjetividade.

Lígia opta por utilizar o vocábulo "oportunidade" que reflete a ideia de circunstâncias propícia a algo num determinado momento. Ao dizer o adjetivo "boa", surge um novo objetivo adequado àquela situação. Do mesmo modo, um "curso interdisciplinar" corrobora a ideia de que implica a relação entre várias disciplinas, abrindo um leque de opções, nomeada em "trazer bons frutos pra mim". A escolha da palavra "frutos" sugere certa recompensa. Logo, observamos que Lígia justifica cursar Eventos no intuito de atender seu desejo de se graduar.

O sujeito vive em constante busca de satisfazer seu desejo, sendo constituído pela linguagem que sempre deixa uma falta e movido pela pulsão. O sujeito se reorganiza frequentemente num ciclo infindável. O sujeito é, pois, resultado de múltiplas identificações. Notamos, no dizer de Lígia, a (re)construção contínua de identificações, na afirmação "eu tinha, sim, um pezinho em Ciências Sociais, alguma coisa na área de humanas". Nesse sentido,

compreendemos que ao afirmar "eu queria fazer Letras", Lígia denuncia sua vontade, usando o verbo querer no pretérito imperfeito do indicativo mostra seu desejo em estudar Letras, porém a urgência de se formar e ter uma profissão mais rapidamente levando em consideração sua historicidade, Lígia se rende à pós-modernidade.

Sobre a opção de mudar de profissão, pedi a Lígia que comentasse seus sucessos e insucessos como (não) professora de LI. Lígia explicou.

RD18 - Eu gostei muito de mudar porque é algo que eu gosto muito de fazer. Os sucessos, eu acredito que seja o reconhecimento que eu tenho tanto dos alunos como dos colegas do trabalho, sempre tive um feedback muito positivo deles. No momento certo, talvez, seja essa mudança, né? Porque agora tô vivendo um momento diferente, porque agora, eu tô correndo atrás de uma nova formação, o que isso me deixa um pouco perdida em que direção tomar, devo fazer uma nova graduação, devo apenas fazer uma pós-graduação, de que forma eu posso melhorar? estudar mais? de que forma eu posso estar melhor preparada para dar aula?

Pelo relato de sua entrevista, notamos que Lígia está sempre à procura. Deduzimos que essa busca está ligada à qualidade de vida, pois como afirma Bauman,

A estratégia de vida pós-moderna assim como a ideia de qualidade de vida, são orientadas pelos princípios heurísticos de "manter as opções em aberto", do evitar o compromisso e, mais genericamente, de ser cauteloso em relação a "hipotecar o futuro" (BAUMAN, 2011, p. 111).

Atinamos um sujeito que não se vê inscrito no que seja ser professor, atravessado por vários dizeres e vozes que o constituem, Lígia revela, "agora eu tô correndo atrás de uma nova formação, o que isso me deixa um pouco perdida em que direção tomar". O substantivo "perdida" indica que Lígia, em algum momento, se extraviou daquilo que lhe parecia certo, pois ela afirma que "agora, eu tô correndo atrás de uma nova formação", levando em consideração o sujeito em constante construção, flagramos Lígia revelar seu desejo de continuar a profissão docente, quando diz "no momento certo, talvez, seja essa mudança".

A sequência de indagações de Lígia pode confirmar tal desejo, "devo fazer uma nova graduação, devo apenas fazer uma pós-graduação, de que forma eu posso melhorar? estudar mais? de que forma eu posso estar melhor preparada para dar aula?", complexificando sua constituição identitária, sempre em transformação, vislumbramos momentos de identificação.

4.6 - Entrelaçando as histórias

Podemos verificar, após a análise das formulações dos (não) professores de LI, que inclinados às imposições familiares, à globalização, à busca de si e de seus desejos, sujeitos clivados, divididos, fragmentados que são, imprimem a produção de suas identidades que são construídas por momentos de identificações, em constante movimento, ou ainda, a construção de sua subjetividade.

Percebemos como os sujeitos se cruzam em relação à aprendizagem da LI e ao se tornarem professores.

Observamos que Jorge, Carlos, Luís, Lígia e Cecília afirmam sentir prazer enquanto alunos de língua inglesa, de se satisfazer enquanto (não) professores e de compartilhar seus conhecimentos no idioma com seus alunos.

Em diversos trechos de suas entrevistas, os sujeitos de pesquisa enfatizam suas paixões pela língua inglesa.

Carlos declara

RD19 - eu adoro a língua inglesa. Desde pequeno, eu lembro que *eu era fanático pela língua* (...), então *todo seriado que eu via*, eu prestava atenção no inglês e queria *falar com os meus amigos* (...).

Notamos certa idolatria ao idioma inglês quando Carlos diz "eu era fanático pela língua". Ser fanático mostra excessivo entusiasmo, porém observamos um apreciador apaixonado, pois Carlos exprime o contentamento em saber tal idioma e ter a capacidade de compartilhar tal conhecimento em "falar com os meus amigos".

Por sua vez, Lígia declara

RD20 - Eu sempre gostei muito *do inglês*, sempre estudei muito e tive muito contato. (...) eu sempre gostei *do inglês* e vi como uma boa oportunidade porque eu sabia, já tinha tido contato em dar aula de reforço na faculdade e percebi que gostava muito daquela troca de ensinar e ajudar alguém em entender um assunto.

Ao observar o uso do aprendizado de língua inglesa, tanto para Carlos quanto para Lígia, notamos que "inglês" ganha status ao ser frequentemente acompanhado do artigo "o" que tem a intenção de particularizar o substantivo. Lígia conta que sempre gostou muito "do inglês". Ao dizer "do inglês" em vez de "de inglês", ele especifica o inglês que ele sabe, domina. Com isso, ele aproxima a LI dele, se apropria, imaginariamente, da LI.

Ainda, em outro trecho de sua entrevista, Lígia assegura

RD21 - Idiomas é uma coisa complexa porque a *língua é um mundo à parte*, sou apaixonada por língua, tudo que envolve isso. Ensinar idiomas é difícil de definir. *É como se fosse apresentar um novo mundo, um novo mundo*. É uma coisa muito gostosa de fazer.

Nesse trecho, Lígia corrobora com a ideia de exclusividade do RD20, pois ao expressar que "língua é um mundo à parte", Lígia ampara a ideia de que estudar idioma é algo grandioso, caracterizado por habitantes, costumes, vida em sociedade, à parte, ou seja, algo feito em separado e algo que está afastado do grupo. Na sequência, Lígia confirma esse conceito ao afirmar que ensinar idiomas "é como se fosse apresentar um novo mundo, um novo mundo". O adjetivo "novo" quer dizer que há algo que se encontra no início de um ciclo ou algo recém adquirido, que se caracteriza pela atualidade ou que a estrutura ou aparência se mostra modificada em relação à anterior, ou seja, o "mundo" que é a totalidade coerente na qual habitam todos os objetos materiais, seres e realidades existentes se mostra diferente a quem conhece a experiência de entrar em contato com a língua inglesa.

Para Jorge, assim como para Lígia, a língua inglesa representa a entrada num mundo globalizado, pós-moderno com influências externas numa escala significativa de mudanças contínuas na vida cotidiana. Sobre tais aspectos, ao responder sobre o que é ensinar idiomas, Jorge enfatiza que ensinar/aprender inglês ajuda as pessoas. Vejamos o próximo recorte discursivo.

RD22 - *No mundo de hoje?* Abrir portas para as pessoas. Ajudar as pessoas a se especializarem em alguma coisa, eu acredito que seja uma ajuda, não só minha, mas para elas mesmos, que façam com que elas tenham mais oportunidades. Além do gosto pessoal, no meu caso, por idiomas em geral, mas eu acho que o que as pessoas procuram, além de ser um gosto pessoal, justamente é para abrir portas, eu acho que ensinar idiomas seja ajudar essas pessoas a atingir o objetivo delas.

Jorge inicia sua resposta com uma pergunta: "No mundo de hoje?", segundo Rajagopalan (2003, p. 68),

(...) as chamadas línguas francas do mundo moderno (...) são (...) formas de comunicação que tiveram origem no contato efetivo entre povos, processo que continua com a maior força nos dias de hoje em razão do encurtamento de tempo e espaço que é marca registrada do momento histórico em que vivemos.

portanto, Jorge investido desse discurso assume a postura de que, atualmente, a língua inglesa adquiriu nova conotação, que não é apenas um instrumento de comunicação, mas transcende a

esse conceito. A língua estrangeira constitui parte integrante do processo de expressão de identidades. Justifica, nesse caso, o espanto e a pergunta de Jorge, pois o processo de crescimento pessoal e profissional se baseia em aprender tal idioma. Ainda, segundo Rajagopalan (2003, p. 70), "ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras fazem parte de um processo muito mais amplo que podemos chamar de redefinição cultural."

Cecília, também, evidencia seu gosto pela língua inglesa e corrobora com Carlos sobre manter o idioma através da docência e promover o ganho financeiro.

RD23 - Sempre gostei do idioma, a minha vida inteira, desde criança, sempre fui muito influenciada pelo idioma e pela cultura, principalmente, americana. (...). A questão de ensinar inglês eu acho que foi mais....é estranho, eu não sei exatamente como aconteceu, mas a princípio eu diria que eu vi uma forma de continuar praticando, de não perder o inglês que eu tinha aprendido e ganhar dinheiro com isso, né? De alguma maneira...dar aula e ganhar dinheiro com isso.

Ao anunciar ter sido entusiasmada pela língua inglesa, Cecília destaca a cultura norteamericana como maior influente na sua história, "sempre fui muito influenciada pelo idioma e
pela cultura, principalmente, americana". Uma vez que o consumo de bens e produtos
internacionais de países de maior destaque econômico são igualmente destaque cultural no
cenário mundial, atingem a maneira de viver dos demais países. Os produtos adquiridos pela
sociedade carregam aspectos culturais e ideologia alcançando a população. A exemplo disso,
podemos destacar os filmes hollywoodianos, as séries de televisão e músicas. No RD19, Carlos
também destaca esse aspecto ao dizer "todo seriado que eu via", se referindo ao
uso/aprendizado da língua inglesa.

No que tange ao aspecto econômico relacionado à língua inglesa, Cecília destaca "a princípio eu diria que eu vi uma forma de continuar praticando, de não perder o inglês que eu tinha aprendido e ganhar dinheiro com isso, né? De alguma maneira...dar aula e ganhar dinheiro com isso". Vimos nessa declaração uma forma que Cecília encontrou de atrelar o prazer de praticar o idioma à necessidade de receber ordenado pelo seu trabalho.

Nessa perspectiva, aliando prazer e trabalho, perguntei aos (não) professores de língua inglesa, sobre formação docente. Carlos, Cecília, Lígia, Jorge e Luís, sujeitos heterogêneos, participantes de uma sociedade líquido-moderna que habitam em si inúmeras identidades fragmentadas e fluídas em constante mudança e permutação, demonstraram certo desconforto sobre formação docente. Lígia expressa

RD24 - Acredito que pelo fato de não ser formada, talvez, eu sinta uma certa necessidade de me aprofundar mais (...)

O verbo "acreditar", que usa no início deste RD, revela a convicção de Lígia sobre sua performance como professora, Lígia manifesta que "pelo fato", ou seja, por algo incontestável, "de não ser formada", atenta para o sujeito em busca de significantes que possa significá-lo, em termos de subjetividade, para tornar-se outro.

Em outro momento, Lígia afirma querer continuar a carreira docente e se graduar na área de línguas em função de seu desejo de saber em direção ao que lhe falta.

RD25 - Considero fazer uma nova faculdade, Faculdade de Letras. Eu, eu gosto de estudar, não gosto de ficar parada. *Quero fazer uma pósgraduação*, se tudo der certo ano que vem, eu vou fazer essa faculdade e continuar estudando, sempre me aprimorando.

Observamos que Lígia atrela seu desejo ao desejo do Outro, o processo resultante dessa articulação produz sua singularidade num movimento de (re)construção contínua de identificações. Ao mencionar "quero fazer uma pós-graduação", Lígia projeta outra posição identitária, mais confortável.

Para Luís, sua posição (não) professor lhe foi conferida, apesar da sua não formação na área, por subjetivar-se ao se apropriar da língua estrangeira. Luís confessa

RD26 - (...) eu como eu não tenho diploma em faculdade de Letras, já fui contestado por ser professor, mas por ser formado em informática. (...) vejo alguma coisa que me encoraja um pouco é que eu vejo pessoas formadas e que não tem capacidade. Não só didática, mas também, uma associação, didática, paciência, coisas que professor precisa para ser professor.

Neste RD, notamos certos processos sociais e competitivos via momento de identificação do sujeito com as imagens que se (re)conhecem em relação aos outros e a si mesmo, ao anunciar, "vejo alguma coisa que me encoraja um pouco é que eu vejo pessoas formadas e que não tem capacidade". Além disso, Luís atravessado pelo discurso da formação profissional docente, ilusoriamente tida como completa e eficiente como fonte de conhecimento, pondera que "não só didática, mas também, uma associação, didática, paciência, coisas que professor precisa para ser professor", como se fosse um modo de dar garantia a modelos a serem seguidos.

Carlos, por sua vez, acredita que o fato de estudar em um curso de licenciatura lhe garantiria melhor performance em termos de ensino e conteúdo, que ele incorporaria teorias à prática, assim como, não lhe escapariam dúvidas. Observamos seu ponto de vista, a seguir.

RD27 – (...) se eu tivesse estudado realmente, me formado nisso, eu acho que ia ser bem mais fácil, porque aí eu saberia mais o conteúdo, não ia ter tantas dúvidas, na hora de dar aula.

Ao anunciar, "se eu tivesse estudado realmente, me formado nisso, eu acho que ia ser bem mais fácil", o sujeito se subjetiva a um regime de verdade, no qual a formação docente imprime que o professor é o detentor de um saber que lhe é conferido no curso superior. Na sequência discursiva, Carlos declara, "aí eu saberia mais o conteúdo", ou seja, o sujeito evidencia tal regime.

Vimos como os (não) professores, sujeitos de nossa pesquisa, se portam frente à língua inglesa e à formação docente. Vimos sujeitos num jogo de vários saberes, principalmente, no que concerne "saber" e "ensinar".

Consideramos que o dizer dos (não) professores de LE sustenta e é sustentado por um saber inconsciente ou, em outras palavras, um não saber que pode não ser atingido, mas perseguido por indícios deixados na materialidade linguística de seus dizeres, perante os quais eu arrisquei interpretar.

A seguir, apresentamos nossas considerações finais.

ALINHAVOS

Essa tese tem início a partir de fios puxados e pontas soltas de minha de pesquisa mestrado. Tal pesquisa nasce de minha percepção como professora de língua inglesa da rede pública e da rede privada de ensino regular ao longo da minha carreira. Percebi, durante esse tempo, que meus colegas de trabalho tinham dificuldade em lidar com a matéria que ensinavam. No mesmo período, trabalhei em institutos de idiomas, onde pude notar que os instrutores de idiomas tinham facilidade em exercer sua função.

Essas inquietações me levaram ao programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, onde desenvolvi minha pesquisa que culminou na dissertação de mestrado. Lá, discuti sobre professores de língua inglesa que exercem sua função docente, mas apresenta a angústia de ensinar uma língua que não se sabe.

Outro incômodo me assolou, então: como sujeitos não graduados em licenciatura se subjetivam enquanto (não) professores de língua inglesa? Eis, portanto, minha pesquisa de doutorado.

A fim de investigar o saber que não se sabe do (não) professor de LE, configurando o sujeito como aquele perpassado por uma subjetividade fundante e, consequentemente, por desejos que o coloca em constante construção; Levantar as posições discursivas dos sujeitos (não) professores de LE; Apontar como tais posições revelam as marcas de subjetividade e de desejo dos sujeitos (não) professores; Identificar os efeitos de sentido que apontam para a construção de (não) professores de LE nas falas dos sujeitos, parti do pressuposto de que a subjetividade e o desejo estão em constante movimento e que se dão via discursos.

Ziguezagueando entre as perspectivas foucaultiana, baumaniana, peucheutiana e sóciocultural, construímos as referências teóricas que proporcionaram a investigação dos dizeres dos sujeitos (não) professores.

A AD me permitiu, através de elementos que se achavam na memória dos sujeitos e materializados na língua, gestos de interpretação. Ao se posicionarem sobre suas experiências de vida pessoal e profissional, os (não) professores de língua inglesa, não foram apenas analisados por aquilo que expressam, mas também por aquilo que é esquecido, pelo não dito, pois não há controle sobre o que se diz e há sempre algo que escapa.

Postulei que as identidades se dão num processo de identificação que se relaciona ao modo como identificamos com os outros. Trata-se de um processo inconsciente e em constante movimento que pode ser alguma coisa estabelecida a partir de algo reconhecido no outro sendo desejável, ou seja, algo que lhe falta e que lhe é fundante.

Pela impossibilidade de completude da falta, há certa busca pela costura dos fios, ou seja, pela tentativa de preenchimento da falta, pela sutura das cicatrizes/marcas que emergem, pela porosidade da língua, ecoando vozes que habitam o sujeito. Vozes que tecem a subjetividade do sujeito, ou seja, subjetividade construída pelo sujeito, mediante as relações sociais e de experiências vividas.

Na perspectiva da ética e da estética em Foucault, entendemos que a singularidade pode ser transformada em libertação. Nos subjetivamos como seres de desejo.

Atrelados à ânsia de completude, de segurança, pela busca de verdade de si e inatingível, os sujeitos (não) professores de LE parecem acreditar que tudo é possível, que está sob controle, o domínio de si, a objetividade e a consciência. Enviesados a atender ao projeto da modernidade, à vontade de seus pais, às regras de conduta da sociedade, os sujeitos optam por um curso superior, ao qual não se adaptam, a fim de tecer um novo caminho a atender seus instintos, tornam-se professores de LI.

Ora, se por um lado lhes é satisfatório estarem na posição de professores de LI, garantindo-lhes a manutenção do idioma, gerando dinheiro para seu sustento, proporcionando prazeres imediatos, por outro, faltam-lhes preencher as suas próprias vontades, uma vez que ser professor de idiomas é apenas momentâneo.

Num mundo que imerge cada vez mais no fenômeno da globalização, os sujeitos, inclinados à sociedade líquido-moderna, expostos à ideia, atribuída pelo mercado e pela mídia, de que a LI garante ao sujeito sucesso e prestígio, mostram-se empenhados em alcançar aprimoramento no ensino/aprendizagem de língua inglesa. Nessa rede emaranhada de fios que tecem a identificação do (não) professor feita de imagens, o desejo de saber se instaura na falta provocada pelo não saber, uma vez que a língua estrangeira lhe pertence ao mesmo tempo que lhe escapa. Percebemos, inclusive, certo flerte com a língua inglesa por parte dos sujeitos de pesquisa, uma vez que expressam sua afeição, por meio de palavras sentimentais (*apaixonado, fanático, gosto, adoro*).

Concordamos com Coracini (2007, p. 142)

No dizer de Derrida, a língua inteira, una, perfeita é sempre desejada, idealizada, inventada, é sempre promessa: todo dizer é promessa de unidade, promessa da possibilidade (ilusória!) de sua apropriação, ainda que seja de uma parte, para ser transformadora em objeto – objeto de análise, objeto de ensino...

Ao falar outro idioma, os sujeitos (não) professores imprimem marcas inapagáveis à subjetividade que se constrói a todo momento, através de um conjunto de identificações que capturamos em virtude da porosidade da língua. Língua chamada estrangeira que tem função formadora e que atua na imagem de nós mesmos e dos outros na constituição de identidade do

sujeito do inconsciente. As consequências disso são profundas, pois trata-se de outras vozes, outras culturas, outra maneira de pensar, de ver o mundo e de ver o outro. A costura de tudo isso provoca nos sujeitos (não) professores reconfigurações identitárias.

Prevalece, no dizer dos (não) professores, que o curso superior em língua inglesa lhes garantiria um ensino eficiente, pois, ilusoriamente, aquilo que lhes falta em termos de conteúdo e didática lhes seria oferecido na formação de professores.

Os sujeitos (não) professores parecem estar em um "entre lugar", ou seja, entre suas identificações e desejos, como um alinhavo, em que a linha vai e vem em um ajuste provisório.

Em tempo, recentemente, uma pesquisa sobre o Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira, elaborada com exclusividade para o *British Council*²⁴ pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE de 2015, pode constatar o mesmo fenômeno a que nos referimos nessa tese de doutorado. Tal pesquisa, levantou cinco etapas, muito bem elaboradas, consideramos destacar o resultado que nos chamou a atenção:

Os professores de inglês possuem alta escolaridade, especialmente para o contexto brasileiro: 87% deles possuem ensino superior. Porém, a maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa. Segundo os dados, apenas 39% têm formação em língua inglesa, sendo que grande parte dos docentes são formados em letras - língua portuguesa, ou pedagogia. Um em cada cinco professores de inglês tem formação superior fora da área de línguas. Apesar da formação não específica em inglês, foi possível verificar que os professores investem em sua formação. [...] A formação não específica em língua inglesa pode ser um dos fatores que explicam a dificuldade que alguns professores têm com a própria disciplina. Conclusões: Os professores percorrem uma trajetória solitária em busca de melhores qualificações e condições de trabalho. Desde cedo tiveram que investir recursos próprios em sua formação e muitos não tiveram acesso a formação específica para a área de inglês. Em muitos casos, são professores de outras áreas que lecionam inglês por falta de professores especializados.

Problematizamos, portanto, a formação de professores de língua estrangeira. Se, por um lado, observamos, professores formados em Letras — Português/Inglês, angustiados em ensinar uma língua que (não) se sabe, por outro lado, notamos, sujeitos que "dominam" a língua, mas não têm a formação correspondente à docência em língua estrangeira exigida formalmente. A questão que levantamos, portanto, é a seguinte: Qual seria a formação adequada para um docente de língua estrangeira? ou Como nos formamos professor de língua estrangeira?

Vale salientar que comprovamos nossa hipótese, pois hipotetizamos que para atender ao projeto da modernidade sólida, os sujeitos se inclinam à necessidade e à expectativa familiar, porém expostos à gama de escolhas do mundo líquido-moderno, movidos por um saber que não

_

²⁴ O British Council é uma instituição pública do Reino Unido, um instituto cultural cuja missão é difundir o conhecimento da língua inglesa e sua cultura mediante a formação e outras atividades educativas

se sabe, empreendem identificações em busca de plenitude e de satisfação de seus desejos, criando a ilusão de liberdade, sendo a profissão de professor de LI, um caminho para a liberdade.

Delineamos que o sujeito é falado e fala, deixando marcas de subjetividade e de desejo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as consequências humanas. Trad. De Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. . O Mal-Estar da Modernidade. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. ___. Modernidade líquida. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. __. Sobre educação e juventude. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013. ___. **Tempos líquidos.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007. __. Vida em fragmentos. Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, __. Vida Líquida. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, __. A arte da vida. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009b. BIRMAN, Joel. Estilo e Modernidade em psicanálise. São Paulo. Editora 34, 1997. CORACINI, Maria J. R. A celebração do outro – arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado das 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. _. Identidade e Discurso. Campinas: Ed. da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. _. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 4-24, Ago./Dez. 2014. ECKERT-HOFF, Beatriz M. Escrituras de si e identidade: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de letras, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Loyola. 2010.

FINK, Carlos. O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo. Trad. Maria de Lourdes

Duarte Sette. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Edições Graal, 2011a.

_____. **A História da Sexualidade II: o uso dos prazeres.** Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Edições Graal, 2012^a.

_____. **A História da Sexualidade III: o cuidado de si.** Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Edições Graal, 2011c.

_____. **Hermenêutica do sujeito.** Trad. Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011d.

_____. **Microfisica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

_____. **A Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves Rio de Janeiro: Forense universitária, 2004.

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

GALLO, Silvio. **Repensar a educação: Foucault.** Educação e Realidade 29(1) 79-97, 2004.

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, identidades e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Trad. de T.T. da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: Tomaz Tadeu SILVA (org). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2014, p. 103-131.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da Psicanálise: De Freud a Lacan.** Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2005.

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

LACAN, Jacques. Escritos. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LACAN, Jacques. **Identificações.** Trad. Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de estudos Freudianos do Recife, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu. In: Tomaz Tadeu SILVA (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2008.

LONGO, Leila. Linguagem e Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

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.

MRECH, L.M. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo, SP: Pioneira, 1999.

MILLER, Jacques-Alain. Perspectivas dos escritos e outros escritos de Lacan. Entre desejo e gozo. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

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.

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

NASIO, Juan-David. 5 **Lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

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

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

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi; Lourenço Chacon Jurado Filho; Manoel Luiz Gonçalves Corrêa; Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora Unicamp, 2014.

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

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2014, p. 7-72.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

Questionário para professores de língua inglesa em escola de idiomas

1-	Você poderia se apresentar? Qual sua idade? Você é casado (a)? Mora com a família? O que você faz atualmente? Além disso, fale o que você achar relevante sobre você.
2-	Gostaria que você me falasse sobre a sua jornada acadêmica até a graduação.
3-	Qual a sua formação?
4-	Porque você escolheu tal profissão?
5-	O que fez você mudar de área?
6-	Você pode me contar sobre a sua trajetória como professor de língua inglesa?
7-	O que é ensinar línguas/idiomas para você?
8-	O que faz alguém ser um bom/mal professor? Qual seu desejo como professor de inglês
9-	Você gostou da sua opção de mudar de opção profissional? Comente seus sucessos e insucessos.

10-Há algo que você gostaria de acrescentar ao seu depoimento?

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via)

Projeto de pesquisa:
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 Máscia e de Profa. Ms. Clarice Nunes Ferreira do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco. Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:
1 - O objetivo da pesquisa éComo objetivos específicos
estabelecemos: a); b);
c) 2;
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 Máscia, sempre que julgar necessário pelo telefone número 19 92581681;
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 Sujeito de Pesquisa ou Responsável: Assinatura do Pesquisador Responsável: