

## **A Educação Continuada e a Prática Pedagógica nas Representações de uma Professora de Inglês**

### ***The Continuing Education and the Pedagogical Practice in the Representations of an English Language Teacher***

**Natália Mariloli Santos Giarola Castro**

Universidade Federal de Minas Gerais

natalia.giarola.ufv@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1313-5468>

**Maralice de Souza Neves**

Universidade Federal de Minas Gerais

maraliceneves@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1281-0118>

**Resumo:** A Linguística Aplicada possibilita uma interrelação com outras áreas do saber pautadas nos usos sociais da linguagem (PENNYCOOK, 2006; SZUNDY e NICOLAIDES, 2013). Por isso, este estudo aborda questões da LA buscando interpretações de dizeres a partir teorias do discurso atravessadas pela Psicanálise, visto que o sujeito é múltiplo, afetado pela linguagem e vive em busca de uma completude que lhe falta (CORACINI, 2003; LACAN, [1966]1998). Neste artigo, objetivamos compreender as representações de uma professora de inglês sobre sua prática pedagógica e a educação continuada (EC), observando possíveis deslocamentos identitários. Percebemos, nos discursos da docente, traços do discurso pedagógico contemporâneo, além da EC ser representada como um espaço para aprender novas metodologias de ensino e compartilhar experiências. Este trabalho pode contribuir para problematizar a formação de professores, pois discutimos questões que podem levar os educadores a refletir sobre si como professores de língua estrangeira em permanente (re)constituição subjetiva.

**Palavras-chaves:** Representação; Educação Continuada; Prática pedagógica; Subjetividade.

**Abstract:** Applied Linguistics (AL) enables interrelation with other knowledge areas based on the social uses of language (PENNYCOOK, 2006; SZUNDY e NICOLAIDES, 2013). Therefore, this study approaches AL issues seeking, in theories of discourse traversed by psychoanalysis, interpretations of a teacher's statements. In this approach, the subject is considered multiple, affected by language, and desiring completeness (CORACINI, 2003; LACAN, [1966]1998). The objective of this article is to understand the representations of an English Language teacher (ELT) about her pedagogical practice and continuing education, observing possible dislocations of identity. We noticed that traits of contemporary pedagogical discourse are reflected in teacher's discourses. In addition, continuing education is represented as an environment to learn new teaching methodologies and to share experiences. This work may contribute for problematizing teachers' training, because we discuss issues that may help them to reflect on themselves as foreign language teachers under permanent subjective construction.

**Keywords:** Representation. Continuing Education. Pedagogical Practice. Subjectivity.

## **Introdução**

A Linguística Aplicada (LA) contemporânea, vista como transdisciplinar, permite o atravessamento de outras áreas do saber, como a Análise do Discurso franco-brasileira e a Psicanálise freudo-lacaniana, por estarem relacionadas com as questões sociais e discursivas que suplantam o mero ensino de línguas. Desse modo, a LA também é ampla, heterogênea, interdisciplinar e mestiça (CORACINI, BERTOLDO, 2012; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; SZUNDY e NICOLAIDES, 2013). Neste artigo, abordamos questões da LA atravessadas pela vertente discursiva e pela psicanálise, na qual consideramos o sujeito como incompleto, heterogêneo, afetado e dividido pela linguagem e atravessado pelo inconsciente. Além disso, esse sujeito faz parte do ato comunicacional e a linguagem que o constitui está sujeita ao equívoco, ela não é transparente. Portanto, “a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados” (ORLANDI, 2020, p. 35).

Neste estudo, nosso objetivo é depreender como uma professora de língua inglesa (LI) representa a educação continuada (EC) e sua prática pedagógica, buscando também observar os desdobramentos dessas representações na subjetividade e na prática docente da participante. Assim, observamos as marcas de enunciação da professora, uma vez que as formas de representação que ela dá ao seu dizer não são o reflexo do real processo enunciativo. Como o dizer não é transparente, atentamo-nos para as representações desse sujeito, colaborando para as pesquisas que trabalham com questões identitárias relevantes para a reflexão e formação tanto inicial quanto continuada dos professores. Destacamos que esta pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2014 e 2016.

Buscando subsídio nas pesquisas em ciências sociais e humanas para a construção das ferramentas metodológicas de nossa investigação, tomamos o estudo de caso como referência por envolver um único sujeito no enfoque de nossos gestos singulares de interpretação. A participante deste estudo, Sofia<sup>18</sup>, é uma professora de LI de uma escola estadual da região de Contagem, Minas Gerais. Durante o período da coleta do *corpus*, a professora lecionava no período matutino, para turmas do 7º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio. Geralmente, em suas salas de aula constavam mais de 35 alunos. Durante o período noturno, duas vezes por semana, ela também lecionava inglês para fins específicos (linguagem computacional) para os alunos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC<sup>19</sup>). A professora defende a importância de desenvolver trabalhos transdisciplinares para uma melhor formação dos alunos; por

<sup>18</sup> Nome fictício escolhido pela participante da pesquisa.

<sup>19</sup> Programa desenvolvido em 2011 pelo Governo Federal para maior oferta de cursos técnicos ([www.guiapronatec.com.br](http://www.guiapronatec.com.br)).

isso, ela sempre busca elaborar projetos pedagógicos em sua escola.

Sofia participou de dois projetos pertencentes ao Programa Interfaces da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo um deles o projeto Educonle (Educação continuada de professores de língua estrangeira), no qual ela participou nos anos de 2003 e 2004, e o outro o projeto ConCol (ContinuAÇÃO Colaborativa) que ela vem participando desde 2012. O projeto Educonle foi criado em 2002 com o intuito de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de inglês da rede pública com o oferecimento de uma prática pedagógica mais sólida e preocupada com as necessidades dos alunos. Durante os anos em que Sofia participou desse projeto, ele tinha a duração de dois anos e quinzenalmente, às sextas-feiras, havia discussão de metodologias oferecida pelos coordenadores e colaboradores do projeto. Além disso, semanalmente, as aulas para aperfeiçoamento da competência linguística eram ministradas aos sábados pelos monitores da graduação. Atualmente, o Educonle tem duração de um ano e os encontros são nas tardes de sexta-feira. Diferentemente do Educonle, o ConCol tem uma programação bem mais flexível, não possuindo atividades avaliativas e nem uma duração pré-determinada, uma vez que o tempo de conclusão depende de cada professor, conforme o tempo lógico proposto por Lacan ([1998] 1966). Os encontros também são nas sextas-feiras e procura-se “contribuir para que educadores de escolas do ensino regular, principalmente as públicas, [tenham] no âmbito da universidade, um espaço de escuta, de investigação e de problematização de questões identitárias relativas [...] ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras” (NEVES, 2014, p. 1). Em outras palavras, o ConCol proporciona espaço em sessões de conversação<sup>20</sup> para que os professores tratem de questões que os afetam subjetivamente durante a sua práxis.

Utilizamos os seguintes instrumentos para a formação do *corpus*: diário de notas da professora, onde ela relatou suas impressões das aulas e da sua participação no ConCol; entrevistas semiestruturadas para tratarmos das possíveis dúvidas surgidas a partir da análise das observações de aulas e notas de campo para registro de informações sobre o que a pesquisadora observou na sala de aula e escola da professora durante o processo da pesquisa.

Nossa análise da materialidade dos dizeres da participante se embasa na obra de Pêcheux (2002) intitulada *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Nesse trabalho, o autor aponta que o gesto de interpretação exige que se faça a descrição indiscernível da interpretação da materialidade

---

<sup>20</sup>Esta é uma prática de pesquisa-intervenção bastante utilizada no campo da educação em interseção com a psicanálise (MIRANDA *et al.*, 2006). Os testemunhos dos professores são trazidos para elucidar os modos discursivos predominantes em suas falas e para fazer possível o deslizar dos significantes para desestabilizar representações cristalizadas. No ConCol este dispositivo ganhou o nome de *Pedagogical Round* (LOURES, 2016).

linguística para, posteriormente, reconhecer nela aquilo que rompe as significações estabilizadas. Àquilo que rompe sentidos estabilizados o autor chama de “um Real<sup>21</sup> constitutivamente estranho à univocidade lógica”, e vai além, procurando explicar o que transcende as “coisas-a-saber” e a ensinar, ou seja, “um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, 2002, p. 43). Valemo-nos também das contribuições de autores tais como Teixeira, (2005); Coracini (2003); Grigoletto (2003); Neves (2002) e Tavares (2010), que trabalham no atravessamento da Psicanálise nas teorias do discurso e da enunciação.

Ao longo do trabalho, abordaremos as noções de representação, educação continuada e prática pedagógica de língua estrangeira (LE), a fim de contribuir para a discussão dos resultados da análise dos recortes de nosso *corpus*, apresentando, por fim, as nossas considerações finais.

### **Noções de representação**

Neste estudo, trabalharemos com o conceito de representação a partir do que construímos da elaboração de vários autores que se inserem nos estudos discursivos. Portanto, conforme Neves (2002), sustentamos que as representações são de ordem imaginária e constituídas no interdiscurso, nos traços de memória; são dinâmicas, mudam o tempo todo, acontecendo via (des)identificação. Grigoletto (2003) por sua vez, aponta que elas estão relacionadas às imagens que o sujeito faz do mundo, ou seja,

as representações são do domínio da identificação imaginária. Nessa categoria de identificação, o eu constitui-se como instância psíquica ao se identificar com determinadas imagens no mundo. Mas o eu só se reconhece em algumas imagens, que ele seleciona (GRIGOLETTO, 2003, p. 225).

Além disso, as representações são parciais e sempre passíveis de gestos de interpretação. Então, elas são construídas pelas experiências pessoais e pelas experiências dos outros que estão ao nosso redor (CORACINI, 2003a). Com base nessa noção de representação, discutiremos as representações da professora Sofia sobre a educação continuada e como elas se constituem em sua prática pedagógica. As representações também nos possibilitam investigar traços da constituição identitária e subjetiva da professora Sofia por meio dos seus enunciados.

As representações também nos possibilitam observar traços da constituição identitária e

---

<sup>21</sup> Grafamos o termo Real em caixa alta, como referência ao substantivo empregado pelo psicanalista Jacques Lacan a partir de 1953 “para designar uma realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 645).

subjetiva do sujeito por meio dos enunciados. Ainda, segundo Coracini (2003, p. 219), “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”. Desse modo, também apoiamo-nos em Tavares (2010), quando ela afirma que a constituição identitária do professor de LE (em formação e em serviço) pode se dar por meio das representações construídas a partir de certos discursos, visto que o sujeito é determinado pela linguagem, pela qual, ao falar, ele é falado. Desse modo, as representações imaginárias do sujeito podem, muitas vezes, ser percebidas por meio da sua enunciação, uma vez que elas estão sujeitas ao equívoco, à indeterminação e “podem ser compreendidas como identificações flagradas no discurso e que, portanto, sugerem processos identificatórios” (NEVES *et al.*, 2013, p. 197). Elas advêm do nosso inconsciente e também nos possibilitam identificar deslocamentos identitários.

Desse modo, temos que a identidade do sujeito é construída a partir de representações construídas durante sua vida. A representação do atravessamento da psicanálise nas teorias do discurso leva em conta o inconsciente e ela é o “modo como cada um se vê e vê o outro, o que, ainda que ilusoriamente, constitui a identidade e flagra identificações” (CORACINI, 2015, p. 142). Portanto, em nosso estudo, consideramos que as representações da professora de LI se constituem nas suas experiências com o ambiente de EC, compartilhadas com e pelos seus colegas de trabalho e do ConCol, sempre em relações identificatórias e transferenciais com o Outro.

### **Formação continuada e prática docente: o que os professores buscam?**

Na maioria dos estudos em LA, os contextos de EC para professores de LE geralmente são discursivizados como locais para a prática da reflexão capaz de levar à transformação do professor (CELANI, 2002) com vistas a um ideal. De acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1991), os professores devem participar de projetos de EC que contribuam para seu auto-crescimento e as universidades são lugares ideais para isso. Portanto, a formação de professores é essencial para aqueles que acreditam em uma mudança educacional e consequente melhoria do ensino. Ela é um processo “que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador” (CELANI, 2003, p. 22). Por isso, o que se propõe é um “sistema que possibilite um fluir constante de ideias, de troca de experiências, de ações, resultantes de um processo reflexivo do professor a partir de sua prática” (ibidem, p. 23).

Nessa mesma esteira, Barcelos e Coelho (2010) apontam que a EC é um espaço para trocas

de experiências, emoções e discussões de assuntos voltados ao ensino e aprendizagem de inglês nas escolas regulares, que pode auxiliar na formação de professores em serviço e em formação e também favorecer mudanças/melhorias na formação acadêmica e profissional dos alunos de graduação, motivando-os a se tornarem bons profissionais. No entanto, acreditamos que o professor busca esse ambiente também como desejo de completude, idealizado na prática perfeita, na metodologia ideal, na harmonia das relações de colaboração uma vez que se identifica com o “desejo de autoridade, de controle do outro, de poder” (CORACINI, 2003, p. 253). Esse desejo de completude que comporta os ideais não está ao alcance, justamente porque o próprio desejo é da ordem de uma fantasia, conforme postula Lacan ([1958-1959] 2016). Ele é opaco, uma vez que se forma a partir do desejo do Outro. Na dimensão do enunciado, o sujeito ‘sabe’ o que quer; na dimensão da enunciação, há o não-saber inconsciente.

Desse modo, visto que favorecemos a teoria discursiva atravessada pela psicanálise, interpretamos que o discurso da EC, em geral, baseia-se no sujeito intencional que pode transformar-se segundo seu desejo. Entretanto, apostamos no fato de levar em conta o inconsciente e a dimensão do desejo como intangível para quem quer dominá-lo. Assim, como ressalta o psicanalista Jacques-Alan Miller (2016), “a fantasia de cada um permanece irreduzível aos ideais comuns”. Desse modo, defendemos que é de ordem do singular os deslocamentos identitários que a EC pode causar a cada um e a seu tempo.

Acreditamos que cada sujeito precisa de um tempo para vivenciar, criar e ressignificar suas experiências. Por isso, de acordo com Lacan ([1966] 1998, p. 208), há um tempo lógico de cada sujeito que se diferencia do tempo cronológico/quantitativo. Esse tempo se divide em três estágios: 1) “o instante do olhar”, no qual o educador vislumbra as possibilidades do seu ensino, sendo também o momento da queixa; 2) “o tempo para compreender”, onde o professor assume responsabilidade por seu fazer e a sua posição de orientador, analisa sua prática e começa a elaborar hipóteses para melhorias de seu ensino, levando-o (ou não) para 3) “o momento de concluir” em que o sujeito muda de postura (podendo nela não permanecer). Entretanto, esses momentos são da ordem do singular e o desejo de cada sujeito que moverá os tempos lógicos. Por isso, não podemos considerar que esses tempos se organizem de modo linear, sejam facilmente observáveis e mesmo alcancem o momento de concluir.

No contexto escolar, ouvimos dos professores suas frustrações em relação à docência e seus alunos. Conforme Sól (2014), as queixas e manifestações de angústia devem ser valorizadas e ouvidas, pois o sujeito tem muito “a 'se' dizer”. Nesse sentido, os professores que participam de cursos

de EC têm o objetivo de aprender a fórmula de como resolver os problemas que vivenciam em suas salas de aula em função mesma da falta: a falta de maior conhecimento linguístico da língua estrangeira e das metodologias de ensino; falta de valorização profissional e de uma formação universitária satisfatória.

Já o ensino e a aprendizagem de uma LE não são apenas baseados nas metodologias de ensino, práticas e sentenças a serem decoradas, mas "faz com que alguém se lance em uma aventura que o fará tornar-se outro" (ANDERSON, 1999, p.115) visto que esse alguém irá se confrontar com outros sujeitos e com ele mesmo, podendo passar por deslocamentos subjetivos e discursivos. Segundo Coracini (2003), o professor de LE se constitui e é afetado pela alteridade e pelo estranhamento de si diante do outro. À medida que ele tem contato com outras culturas, ele consegue perceber o estrangeiro que o habita.

Tendo em vista essas considerações, apresentamos, a seguir, nossas interpretações sobre o corpus.

### **Interpretando o *corpus*: a prática pedagógica do professor de LI e a EC**

A seguir apresentamos nossos gestos de interpretação que se aglutinam em representações que a professora Sofia possui da EC e sua prática pedagógica. Por isso, começamos lembrando que, no Brasil, conforme afirma Coelho (2005), tem havido um crescente aumento no número de programas e projetos de EC, possibilitando maiores interações entre universidades e escolas regulares e que têm como objetivos a formação profissional para melhorias no ensino de LE e os debates que estimulam novas políticas públicas.

Assim como Sofia, muitos professores de LI procuram cursos de EC, buscando encontrar o que discursivamente é da ordem do conhecimento. Os dizeres sobre a EC especificam que é um espaço que auxilia na formação de professores em serviço e em-formação possibilitando trocas de experiências, aprimoramento do conhecimento linguístico na língua alvo e discussões de assuntos voltados ao ensino e à aprendizagem de inglês nas escolas regulares. No entanto, esses professores buscam um ideal que excede as metodologias de ensino ou o conhecimento da língua, uma vez que almejam saber como fazer para lidar com as dificuldades disciplinares encontradas em sala de aula. Esse saber-fazer na lida com os alunos é de ordem singular, inconsciente. Não se trata de um conhecimento ideal a ser ensinado, embora seja muito demandado conforme pode ser observado no enunciado de Sofia, retirado do seu diário de notas, quando se refere ao Projeto ConCol: "*Nas aulas*

de metodologia poderíamos abordar mais sobre a indisciplina em sala de aula. Acredito que seja importante para mim”. Ao demandar que se poderia abordar mais a questão da (in)disciplina nas aulas de metodologia, Sofia assinala que, para ela, no ConCol o assunto é abordado, mas não suficientemente.

Palhares e França (2005) afirmam que a formação de professores é um longo processo de desenvolvimento profissional. Dizeres como esse nos levam a juntar o profissional ao pessoal. Impossível não levar em conta o saber inconsciente de cada um e o Real com o qual cada um sempre se depara. A EC tem papel ativo na vida do professor não sendo vista apenas como um dever a cumprir para progredir no plano de carreira nem como um acúmulo de cursos, mas um caminho em direção ao ideal de humano esperado na evolução histórica do saber pedagógico, afirma Neves (2016). O papel da EC tem sido, como propõem os formadores, o de proporcionar deslocamentos e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos bem como a de produção de novos saberes. Mas, a maioria dos programas também padecem da impotência de tratar da questão da indisciplina, razão do pedido de socorro de Sofia em seu diário. Para a autora, uma forma de apostar na contingência diante dos impasses é convocar a psicanálise aplicada à educação

para escutar e questionar as generalizações que contagiam os sujeitos identificados com o discurso grupal, abrindo espaço para a revelação da singularidade de cada um e descompletando ligações entre significantes que fixam, por exemplo, “aluno” a “indisciplinado” (NEVES, 2016, p. 7).

Sofia participa do projeto ConCol e esse se propõe a ser um espaço de escuta para as questões que suplantam o fazer pedagógico. Logo, nos dizeres da professora é de se esperar encontrar essa representação da EC como local para aprender novas metodologias de ensino e também de si como alguém que já deveria saber o que fazer diante das contingências. Vejamos o recorte a seguir, quando, durante uma entrevista, discutíamos sobre os encontros do ConCol:

*(1) Uma coisa que eu sinto falta, / que eu acho que as aulas da X são boas demais. / Porque no Concol é diferente, assim // [...] no Concol nós estamos mais maduros. É a nossa experiência passada para os outros, / mas as aulas dela [X] são muito boas. / São experiências DE ANOS! Tem 25 anos que ela tem de língua inglesa. / Então, são atividades que dão certo. / Pode aplicar que vai dar certo. / E às vezes eu sinto falta disso (17/06/2015).*

Neste recorte, devido ao fato de Sofia participar do ConCol há muitos anos, é esperado em seu próprio dizer que ela já se sinta mais segura em relação à sua prática. Porém, ela se coloca como sempre insegura, incompleta e ainda não-sabendo o suficiente. Mostra-se desejosa de aprender mais

sobre a língua, as metodologias de ensino e primordialmente, sobre as atividades que “dão certo”. Ainda ressoa nesse dizer a insegurança em se apropriar de sua prática pedagógica, quando ela atribui à professora formadora o tempo necessário para saber proficientemente a língua e saber dar boas aulas. Ela ainda não se coloca como possuidora dessas qualidades. Portanto, interpretamos que a docente oscila entre o instante de ver e o momento de compreender, visto que se implica e demonstra interesse pelo que deve ser aprendido e aprimorado em sua prática, mas também se queixa e atribui à professora formadora o saber que idealiza. Por isso, acreditamos que Sofia faz da metodologia um fetiche<sup>22</sup>, o que a leva, em vários momentos da pesquisa, a queixar-se constantemente da sua falta de conhecimento para abordar o ensino ao mesmo tempo em que o que se discute nos encontros sobre a indisciplina dos alunos, para ela, nunca é suficientemente abordado. Isso nos mostra a complexidade do sujeito que é “inerentemente constituído pela falta, pelo desejo de completude, pelo desejo de querer ser inteiro, desejo esse que o move em busca de verdades” (ECKERT-HOFF, 2003, p. 271).

Com relação à constituição identitária do sujeito, segundo Tavares (2011) e Grigoletto (2003), esta se dá por meio das identificações com as imagens de outros professores, de discursos que fazem parte de sua formação e experiências de ensino/aprendizagem da língua alvo. Mas não só; cabe acrescentar que é necessária a relação de transferência entre o educador e o educando. De acordo com Freud, a identificação, assim como a transferência, é “conhecida pela Psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, [1920] 1980, p. 133). Portanto, notamos uma identificação de Sofia com o outro imaginário representado pela professora X que ela menciona, demonstrando, assim, estar amorosamente transferida com ela. No diário de notas da participante da pesquisa, ela menciona sua apreciação pelo modo de ensinar da professora X, como podemos observar no enunciado a seguir: “*Quando participo das aulas de [X] no Educonle fico a prestar atenção nos detalhes para aprender com essa Mestre. A aula foi maravilhosa. Como não me apaixonar pelo ensino! Ela transfere seu amor e dedicação a cada segundo da aula*”.

Desse modo, acreditamos que Sofia tem um fascínio e um deslumbramento pela imagem que recebe da professora X, evidenciada no uso de adjetivos, advérbios de intensidade e expressões que demonstram uma apreciação pela formação oferecida pela professora X. Manifestações assim são próprias da relação de amor transferencial: “*as aulas da X são boas demais*”, “*as aulas dela [X] são muito boas*”, “*são experiências DE ANOS*”, “*tem 25 anos que ela tem de língua inglesa*” e “*ela transfere seu amor e dedicação*”. Na psicanálise, “a transferência se produz quando o desejo de saber

---

<sup>22</sup> Na Psicanálise Freudiana, o fetiche é entendido como o prazer que é encontrado em certos objetos, atividades ou partes do corpo (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 235).

do aluno aferra-se a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (PEREIRA, 2001, p. 3).

Concordamos também com Tavares (2011) ao afirmar que

a imagem idealizada de professor se constrói apenas daquilo que pode ser encarado como ‘boas’ lembranças. [...] E o fascínio provocado pela idealização remete a uma sedução movida pela alienação a uma imagem, apontando para o efeito estruturante que a especularidade exerce na constituição subjetiva (TAVARES, 2011, p.150).

Portanto, o fascínio pelo outro é tão grande que Sofia espera ter aulas com essa professora para apre(nder a sua metodologia e possivelmente “solucionar” os problemas encontrados na sala de aula, principalmente aos relacionados à sua pedagogia de ensino. A transferência amorosa pode ser a mola propulsora da aprendizagem, mas pode, também, ser o motivo de resistência a ela. Depende de como cada um se enreda nessa relação amorosa.

No recorte a seguir, também podemos notar a identificação da participante da pesquisa com professores que ela teve durante sua educação inicial, certamente alimentada pelo amor transferencial.

(2) [...] *Eu sempre tive bons professores/ É:::/// É por que eu acho que a questão do professor é de ajudar/ é de poder fazer o outro melhor/ então/ isso é claro em mim/ [...] então sempre tive BONS professores/ mas/ desde a infância eu já / desde menina / eu tinha/ quando eu brincava como professora/ eu tinha 8 anos (17.06.15).*

O advérbio de tempo *sempre* nos leva a concluir que todos os professores dos quais ela se lembra são considerados “bons”. Nessa representação, eles eram bons porque ajudavam os alunos a se tornarem melhores, bons cidadãos. Isso reforça a ideia de que, para Sofia, o professor deve ser um ajudante que irá auxiliar na formação humana dos alunos. Nos dizeres da educadora percebemos a recorrência desse seu saber inconsciente. Assim, a docente se mostra mais implicada no discurso vocacional do magistério, do que em transmitir o conhecimento epistêmico. Ela demonstra vontade de preparar os aprendizes para enfrentar o mundo, numa representação imaginada de sua infância.

A menção à ação de brincar de ser professora durante a infância de Sofia levou-nos a problematizar seu recorrente interesse por desenvolver atividades que ela considera lúdicas. Talvez o interesse pela ludicidade muito recorrente na sua atual prática pedagógica, seja a representação do discurso que circula sobre a metodologia como característica do discurso das abordagens comunicativas. Nessa abordagem, segundo Martinez (2009), a língua é vista como um processo criativo e vários recursos são utilizados para implicar o aluno em uma comunicação orientada, muitas vezes voltadas para atividades lúdicas. Tavares (2010) afirma que o uso de atividades lúdicas é desejável, pois pode desconstruir o assombro que a LE pode causar. Porém, se voltamos ao predicado

que Sofia atribui ao professor como bom, este se liga ao tempo do brincar e se cola na representação de que o bom professor é aquele que utiliza atividades lúdicas. Esta é uma possível representação que ela passa a ter de si desde criança quando diz, *isso é claro em mim*.

Observamos no fazer em sala de aula e nas falas de Sofia que, devido aos casos de indisciplina dos quais se queixa, ela tenta conseguir que seus alunos falem somente em inglês desenvolvendo atividades consideradas lúdicas. A representação de ludicidade no fazer de Sofia está no uso de jogos e, como prêmios para os vencedores, ela dá o que considera ser o que os alunos desejam, ou seja, pontos extras ou chocolates, como podemos observar no recorte 3:

(3) [...] *ah:: tem que falar em inglês professora? / sabe? / [...] aí eu quero, não sei o que eu posso fazer, se eu dou ponto extra pra quem falar / ou dou uma premiação pra quem falar, uma barra de chocolate/ não sei. /Infelizmente! / [...] uma bala, um bombom, o que for. / Porque:: [...] é:::/ eles estão se limitando / [...] eles estão se limitando /a falar em inglês, / sabe? (24.08.15)*

Achamos relevante relatar que a resposta subjetiva que Sofia encontra para o seu “não saber o que fazer” para que seus alunos falem em inglês, pode ser inferida no uso do advérbio de modo “*infelizmente*”. Este pode nos revelar que ao mesmo tempo em que Sofia utiliza a estratégia de premiar o aluno que participa das atividades como sendo a aquela que melhor atrai os alunos, a faz sentir-se paradoxalmente desapontada por ter que fazê-lo. Segundo Sofia, ela utiliza jogos em sala de aula por serem interativos e por envolver mais os alunos, desenvolvendo o prazer pela aprendizagem e facilitando o aprendizado. Porém, caberia problematizar o modo como ela se queixa da reclamação do aluno, ao reproduzir seu discurso de forma direta, *ah tem que falar em inglês, professora?* e ao lamentar que não sabe o que mais pode fazer. Embora se queixe, Sofia obtém satisfação com algumas das atividades que propõe.

Duas das atividades lúdicas que a professora dizia sempre utilizar em suas aulas eram a caça-palavras e o bingo. Embora essas atividades tenham sido planejadas com o fim de ‘acalmar os alunos’ e não com fins pedagógicos, pudemos observar a impressionante satisfação da professora ao ver que alguns alunos que não estavam participando da aula se envolviam e faziam a atividade. Essa satisfação, mesmo que momentânea, alimenta a sua representação de ser boa professora.

Além da questão da ludicidade, depreendemos nas falas de Sofia, tanto na escola quanto no ConCol, a reverberação do discurso da pedagogia de projetos fomentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ao acompanhá-la em suas atividades na escola, pudemos observar, em seu empenho e disposição em desenvolver projetos pedagógicos para “melhoria da aprendizagem

dos alunos”, efeitos do discurso reiterado nos PCN de LE. Eles versam que a LE pode desenvolver projetos interdisciplinares com outras disciplinas, sendo “uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, [fazendo] uso da linguagem para agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 38). Além disso, no discurso dos PCN, o desenvolvimento de projetos em conjunto funciona como meio de avaliação formativa.

Outro documento que valoriza a execução de projetos nas salas de aulas é o Currículo Básico Comum (CBC) de Língua Estrangeira de Minas Gerais. Esse documento reforça a implementação de projetos de ensino de LE na escola pública estadual, a fim de desenvolver “as habilidades necessárias por parte dos alunos para o uso do idioma estrangeiro com competência nas situações reais de interação do cotidiano” (DIAS, s/d, p. 12). Achamos relevante abordar a questão dos projetos nesses documentos, visto que a professora Sofia sempre relata sua vontade e sua disposição em desenvolver projetos, sobretudo os interdisciplinares, em sua escola.

Para o significante “projeto”, que deriva do latim *projectus*, Sofia atribui a seguinte significação:

*(4) quando você escolhe um tema específico/ e aborda através desse tema com as diversas disciplinas que tem dentro da sala de aula/ [...] por exemplo/ se você quer trabalhar com meio ambiente/ então, você faz tipo um / tipo::/ como que eu explico/ você faz um projeto mesmo/ quem vai trabalhar o que, da maneira que vai ser trabalhado/ quais os objetivos que querem ser alcançado com aquela atividade/ envolvendo as disciplinas todas/ [...] quando eu falo em projeto, eu penso na questão da interdisciplinaridade/ de envolver as disciplinas (06/05/2016).*

Segundo o Dicionário Online Michaelis<sup>23</sup>, projeto é um plano para a realização de algo, uma intenção. Assim, nas palavras da participante desta pesquisa, um projeto significa fazer um plano e levar em conta a interdisciplinaridade. Nessa representação, só é projeto se for desenvolvido em conjunto com outros professores, tendo que envolver toda a escola. Caberia problematizar que, ao buscar envolver seus colegas, Sofia idealiza uma concepção de projeto que só se realiza dessa forma, e essa representação levá-la ao sentimento de fracasso e à impotência quando esbarra nos limites que seus colegas lhe impõem: [...] *meus colegas de trabalho, eu tenho colegas mesmo /, cada um trabalhando no seu individual, o que, o que eu busco é trabalhar no coletivo, isso tem não acontece na escola. / Eu sinto falta disso! / Do companheirismo, dessa coisa de tá junto, pra desenvolver um bom trabalho.*

Ademais, podemos ainda apreender em seu dizer que, o significante ‘projeto’ é contrastado com as atividades didáticas. Por exemplo, no recorte abaixo, a nossa participante oferece a

---

<sup>23</sup> <http://michaelis.uol.com.br>

representação de escola ideal como aquela que desenvolve a pedagogia de projetos em contraste com o conteudismo que considera haver nas atividades pedagógicas:

*(5) Uma escola motivadora, uma escola diferenciada/ é uma escola que faz projeto. / Uma escola que tá ali, preocupada com o ser humano, / não conteudista/ minha escola é conteudista/ você dá conteúdo e pronto/ dá prova e acabou. / sendo **que através de BONS projetos, nós conseguimos um, aliar o conteúdo com a formação**, / isso me incomoda por que lá só é conteúdo. / conteúdo, passa conteúdo para o aluno/ não faz um projeto (13/11/2015).*

A repetição do significante “conteúdo” contrastando com “projeto” nos mostra o incômodo de Sofia com o fato de considerar sua escola “conteudista”, calcada praticamente só em atividades, enquanto ela ambiciona aliar esse conteúdo à formação humana do aluno na coletividade. Assim, reverbera na imagem que Sofia tem de si como boa professora a pedagogia de projetos calcada no discurso que propõe oportunidades para o aprendiz pesquisar, criar, descobrir e aprimorar o conhecimento. Nessa pedagogia, o professor deixa de ser o centro da transmissão de informações para “criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo” (PRADO, 2009, p. 2). Essa forma de transmitir conhecimento é bem vista nos cursos de EC, razão pela qual está tão fortemente presente nos dizeres e na representação de si da participante.

Movida pelo ideal do controle do seu fazer, ela se mostra desejosa de conseguir aprender como fazer, buscando com isso a ajuda dos colegas de trabalho, dos participantes do ConCol e, até mesmo, da pesquisadora. Conforme escreve em relação ao que espera da nossa pesquisa, ela se posiciona como desejosa de obter um “*crescimento profissional, crescimento pessoal/ por que::: eu vou aprender novas teorias, vou sair dessa prática da mesmice*” (03/07/2015). Com esses dizeres, Sofia demonstra oscilar entre o tempo de compreender, elaborando hipóteses para sua própria metodologia, e o instante de ver, quando volta à queixa sobre seus incômodos. Desse modo, observamos que durante a formação do *corpus*, Sofia transitou entre o instante de ver e o tempo de compreender e talvez, em algum momento, concluindo e em outro voltando ao instante de ver ou ao tempo de compreender. Esses movimentos subjetivos não se dão sem esbarrar no Real, esse ponto de impossível das contingências, das paradoxais soluções para os impasses, dos limites impostos pelos outros que a angustiam, e a fazem se queixar, por vezes, também fazendo-a recuar. Esses são movimentos singulares, que muitas vezes podem não ser observáveis na materialidade aqui recortada.

## Considerações finais

Neste estudo, procuramos identificar nos dizeres de uma professora de LI, participante de um curso de EC, as representações que ela faz do ensino de inglês e da EC. Pretendemos, com este artigo, trazer contribuições para a área de LA no que tange ao tratamento de questões identitárias e subjetivas importantes para uma reflexão de professores em formação universitária e em serviço. Afinal, a formação de um professor é contínua.

Por isso, de forma resumida, retomamos as representações imaginárias da professora-participante referente à prática pedagógica e à EC, respectivamente: a) a prática pedagógica significa que para ser boa professora é necessário não só fazer copiar, mas usar jogos como um efeito de ludicidade e premiação, além de desenvolver projetos coletivos; b) a EC significa o espaço para aprender novas metodologias de ensino que também incluam a transmissão do “saber lidar” com a indisciplina.

Voltamos a ressaltar que as representações são sempre parciais, de ordem imaginária, mas deixando um resto irrepresentável que insiste e faz com que os gestos de interpretação não se estabilizem e possam sempre deslizar para outros sentidos. Levando isso em conta, nossa análise nos indicou significações que sinalizaram a satisfação e também o mal-estar da professora em relação à sua prática metodológica em sua singularidade. Ela se compara e se identifica com outros educadores e também com outros participantes do ConCol. A partir de seu desejo como professora, mantém-se participante do projeto de EC, buscando saber transformar e lidar com os desafios da sala de aula. Desse modo, ela age a partir de uma posição desejante, à procura da completude como professora, na ilusão de uma identidade una, um eu ideal fundado no reconhecimento e no amor dos alunos e dos colegas e na vontade de transformar os alunos em pessoas melhores.

Cabe ainda reafirmar que incide nas representações da professora traços do discurso pedagógico contemporâneo, tais como dinamismo, criatividade, novidade, que certamente criam a ilusão do “professor ideal”. Efeitos desse discurso parecem reverberar no fazer de Sofia, pois fazem parte das oficinas oferecidas na EC. Como vimos, ela busca utilizar atividades lúdicas em sala de aula e desenvolver projetos pedagógicos interdisciplinares a fim de ter aulas mais atraentes e conquistar seus alunos. As representações contidas no discurso pedagógico encampado pelas teorias de ensino de LE, propagam a necessidade de que o docente faça planejamentos de suas aulas de modo que o ensino seja mais significativo para seus alunos. Porém, entendemos que cada um irá lidar com esse imperativo da formação de maneira singular. Percebemos que a educadora deseja abranger “todos”

os alunos e os seus planejamentos parecem ter um objetivo bastante voltado para encontrar um modo de discipliná-los. Com isso, suas aulas lúdicas lhe possibilitam envolver um número considerável de alunos, o que a deixa muito satisfeita.

É importante observar como as representações se formam. Entendemos que elas se estabelecem em duas vias, ou melhor, elas se constituem na e pela prática pedagógica. Por exemplo, há representações que incidem na prática, como a representação de que o desenvolvimento de projetos interdisciplinares auxiliará significativamente o ensino e a aprendizagem dos alunos, levando Sofia a buscar sempre criar e trabalhar coletivamente com seus colegas de trabalho. E a professora também teve experiências que se tornaram representações, por exemplo, a representação de planejamentos de aulas como sendo lúdicas. Um planejamento recorrente é o do uso de jogos nas aulas de LI, visto que a professora, desde sua graduação, percebeu que o seu uso motiva alguns alunos mais reticentes a participarem das aulas, até mesmo aqueles considerados muito desinteressados.

Mais importante é a observação de que os programas de EC são espaços propícios para percebermos os movimentos de constituição identitária, visto que a formação do eu é a partir da relação com o outro. É através do laço social sustentado pelo discurso que os traços identitários se estabelecem na relação com os alunos, com os outros professores e outras pessoas, todos inseridos na mesma cultura. Essa construção identitária, na qual se pode observar deslocamentos que têm efeito de mudança, é regida pelo tempo lógico. Consideramos que Sofia oscila entre o instante de ver e o momento de compreender, ou seja, momento de se interrogar e buscar o aperfeiçoamento linguístico e metodológico que ela almeja. O momento de concluir muitas vezes é fugazmente alcançado quando se encontra saídas criativas que trazem satisfações provisórias. A profissão de educador, como já nos apontou Freud (1937), é da ordem de um impossível. É dessa ordem porque é relacional, pois dependemos do outro para realizar nossos intentos; utiliza a linguagem, que sendo opaca não diz tudo e não exerce coerção por completo do corpo do outro. A realidade do inconsciente nos mostra que as palavras sempre escapam ao falante. Estamos convencidas de que este estudo pode contribuir para problematizar a formação de professores, visto que abordamos questões relevantes para levar os educadores a perceberem que a reflexão consciente sobre si como pessoas, como professores e educadores, bem como sobre a sua práxis, sempre deixarão algo a desejar.

## Referências

- ANDERSON, P. *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon: Press Universitaires Franc-Comtoises, 1999.
- BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.) *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de língua*. Campinas: Pontes, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira/ Sec. de Educação Fundamental*, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol.17, Campinas: UNICAMP, 1991.
- CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Professores e formadores em mudança*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- COELHO, H. S. H. *É possível aprender inglês na escola pública? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.
- CORACINI, M. J. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- \_\_\_\_\_. O olhar da ciência e a constituição da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a.
- CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: língua materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- DIAS, R. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *CBC Língua Estrangeira: ensinamentos fundamentais e médio*. Disponível em: <<http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Conte%20C3%BA%20dos%20B%20C3%A1%20sicos%20Curriculares%20-%20L%20C3%AD%20gua%20Estrangeira.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.
- ECKERT-HOFF, B. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, M. J. *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- FREUD, S. *Identificação* (1920). In: \_\_\_\_\_. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, RJ: Imago, v.18. 1980.
- \_\_\_\_\_. Análise finita e a infinita. In: \_\_\_\_\_. *Fundamentos da clínica psicanalítica*. 2ª edição revisada. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- LACAN, J. *Escritos* (1966). Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O Seminário livro 6: o desejo e sua interpretação* (1958-1959). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.
- LOURES, G. F. *O manejo da transferência na educação continuada de professores: um estudo de caso*. 2014. 191f. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais,

Belo Horizonte, 2014.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MILLER, J. A. Texto da 4ª. Capa. In LACAN, J. *O Seminário livro 6: o desejo e sua interpretação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

MIRANDA, M. P. *et al.* Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: *Psicanálise, Educação e Transmissão*, São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032006000100060&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100060&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 17 julho 2020.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, M. S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 2002. 276f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Aposta na contingência diante dos impasses. In: *Jornada de língua inglesa, comunicação oral*, Belo Horizonte: UFMG, 2016.

NEVES, M. S. *et al.* Deslocamento identitários em relação à expectativa e à promessa de mudança na prática do ensino e da avaliação no projeto. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes Editores, v. 30, 2013.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 13 ed. Campinas: Pontes, 2020.

PALHARES, A. C. M. H., FRANÇA, T. L. O processo de conscientização na formação continuada de professores de língua inglesa. In: *V Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife, 2005.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3ª. Edição. Campinas: Pontes, 2002.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: SP, 2006.

PEREIRA, M. R. *Resistência ao "amor à verdade"*. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 3, São Paulo, SP, 2001.

PRADO, M. E. B. B. *Pedagogia de projetos. Gestão Escolar e Tecnologias*. 2009. Disponível em: <[http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto18.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2018.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

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

SZUNDY, P. T. C. A.; NICOLAIDES, C. A 'ensinagem' de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013.

TAVARES, C. N. V. *Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira*. 2010. 279f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

\_\_\_\_\_. Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de LE. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs.) *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas, SP:



Pontes Editores, 2011.

TEIXEIRA, M. *Análise de Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. 2ª. Edição. Porto Alegre, EDIPURCS, 2005.

**Submissão no site: agosto de 2018**

**Aceite: abril de 2020**