

RESPONSABILIDADE E (RE)INVENÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS INCERTOS

RESPONSIBILITY AND (RE)INVENTION IN TEACHING AND LEARNING ENGLISH: TEACHER EDUCATION IN UNCERTAIN TIMES

Vanderlice dos Santos Andrade Sól

Universidade Federal de Ouro Preto

vanderlicesolufop@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4031-7112>

Resumo

Este estudo investiga a responsabilidade e implicação de professoras de inglês para com o objeto de ensino e para com seus estudantes. A trajetória teórico-metodológica deste estudo está ancorada nas pesquisas em Linguística Aplicada, atravessadas pela Psicanálise e pela Filosofia de Hans Jonas. Este trabalho é de cunho qualitativo e privilegia diferentes possibilidades de análise do *corpus*, o qual foi formado por meio de questionários abertos, entrevistas semiestruturadas, narrativas escritas, filmagens e notas de campo. Os participantes foram cinco professoras da rede pública de ensino de Minas Gerais egressas de um projeto de educação continuada. A investigação revela que quando a Língua Inglesa é vista como uma causa, tanto pelas professoras, quanto pelos aprendizes, o desejo de aprender parece brotar.

Palavras-chave: Responsabilidade; educação continuada; ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Abstract

This study investigates the responsibility and involvement of English teachers with the teaching object and their students. The theoretical-methodological trajectory of the study is based on Applied Linguistics field on the crossing of the discursive perspective, psychoanalysis perspective, and Hans Jonas philosophy perspective. This is a qualitative study that used different possibilities of interpretations over the corpus, which was formed by open-ended questionnaires, semi structured interviews, narratives, videotaped classes and field notes. The participants were 5 teachers from regular schools from the State of Minas Gerais that took part in a continuing education project. The investigation drives the conclusion that, when the English language teaching and learning is seen as a cause for both teachers and learners, the desire to learn seems to rise up.

Keywords: Responsibility; continuing education; foreign language teaching and learning.

Introdução

*[...] O que mais posso fazer para que meus alunos sejam atingidos positivamente pelo conteúdo que leciono?⁷⁴
Não é fácil e nunca será... Mas o sabor maravilhoso das conquistas só provará quem não mede esforços para empreitadas como essa.⁷⁵*

Professora Alice

Este artigo tem por objetivo analisar os efeitos da educação continuada (doravante EC) na

¹ Dizer da professora Alice, participante deste estudo durante a entrevista.

² Mensagem enviada por e-mail pela professora Alice, após a minha visita à escola onde ela leciona.

tomada de responsabilidade e implicação de professoras de Língua Inglesa (doravante LI). Os contextos de EC para professores de línguas estrangeiras são permeados por questões de ordem político-social-ideológicas que transcendem as questões linguístico-metodológicas, conforme se costuma eleger como a principal razão que leva os docentes a buscarem pela EC em LI.

Considerando o caráter transdisciplinar da área de Linguística Aplicada (LA), as reflexões ora empreendidas terão por base a teoria da responsabilidade, formulada pelo filósofo alemão Hans Jonas, os possíveis diálogos com as perspectivas da Psicanálise, das teorias do discurso e da Educação. Hans Jonas discute questões centrais no que tange à responsabilidade do ser humano, estabelecendo relações entre ser e dever, causa e finalidade, natureza e valor. Mudanças no agir requerem uma visão crítica do conceito de ética, conforme a perspectiva clássica, e, segundo o autor, o fenômeno da responsabilidade tem sido silenciado na teoria ética.

Por suas reflexões, Jonas é considerado um clássico na filosofia contemporânea, sendo inédita, até então, a discussão filosófica sobre os seres futuros e a nossa responsabilidade para com eles. Sendo assim, é válido projetar luz nessa discussão sobre a responsabilidade, porque é de grande valia para as reflexões no que se refere à responsabilização do sujeito, implicação dos sujeitos professores de LI em relação ao objeto de ensino e aos seus estudantes.

Diante do aporte teórico apresentado, a teoria da responsabilidade pode estar relacionada à intensidade da relação que o professor constrói com seu objeto de ensino, no caso, a LI. E a relação do aprendiz com esse objeto pode ser fortemente influenciada pela relação que o professor estabelece, ou seja, o grau de responsabilidade e a implicação empreendido por este nesse processo.

Enfim, considero pertinente desenvolver as relações entre a Educação (especialmente a formação de professores) e a Psicanálise, em diálogo com as discussões sobre a teoria da responsabilidade, posto que se divisa o debate sobre o compromisso social de garantir um mundo viável para as futuras gerações. E, considerando as noções de mal-estar na civilização (FREUD, [1927] 1996) e o mal-estar na atualidade, é possível lançar um debate pensando a problemática do sujeito da modernidade, “[...] já que o mal-estar se inscreve sempre no campo da subjetividade” (BIRMAN, 1999, p. 15). A elaboração freudiana sobre o mal-estar na civilização implica a responsabilidade como condição para que o sujeito possa lidar com seu desamparo e apostar em ações éticas que se revertam para si e para os outros.

Após esta breve introdução, apresento, na seção a seguir, a trajetória teórica que embasa este estudo; posteriormente, trago a trajetória metodológica, seguida dos gestos de interpretação dos dizeres dos participantes do estudo; e, por fim, as considerações finais.

Trajectoria teórica

Apresento, aqui, uma articulação teórica entre a teoria da responsabilidade e conceitos da psicanálise freudo-laciana e da perspectiva discursiva (no que toca à noção de sujeito). Essa articulação teórica propõe reflexões que trazem contribuições significativas para a área de Linguística Aplicada (doravante LA).

No livro *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*, Jonas ([1979] 2006) traz a discussão sobre o ser humano e seu dever, trata da teoria da responsabilidade e suas primeiras distinções, aborda a distinção entre responsabilidade dos pais e do homem de Estado, apresenta o horizonte do futuro da humanidade na teoria da responsabilidade, discute até onde se estende a responsabilidade política no futuro, apresenta reflexões sobre os motivos pelos quais a responsabilidade não esteve até hoje no centro da teoria ética e aborda a questão da responsabilidade ligada à contemporaneidade e à evidência arquetípica da criança para a essência da responsabilidade.

O autor traz reflexões sobre as finalidades, como “bem em si” e o “ser e dever”. Para Jonas ([1979] 2006),

Só o sentimento de responsabilidade, que prende *este* sujeito *àquele* objeto, pode nos fazer agir em seu favor. Esse sentimento mais do que qualquer outro, é capaz de produzir em nós a disposição de apoiar a reivindicação de existência do objeto por meio da nossa ação (p. 163, grifos do autor).

Assim, são apresentadas as definições de “valor” (algo independente do nosso desejo e opinião) e de “bem” (o quanto se quer investir em um objeto e não em um dever). Nesse sentido, a teoria da responsabilidade lida com dois aspectos: o fundamento racional do dever e o fundamento psicológico da capacidade de influenciar a vontade (objetividade/subjetividade da ética: razão/emoção). Dessa maneira, o sentimento é visto como potencial humano universal e capaz de influenciar a vontade, ou seja, é o que faz o sujeito desejar. Segundo Jonas, os filósofos da moral não abordam “[...] o sentimento de responsabilidade”, prevalecendo, nesse caso, a supremacia da razão, em detrimento do querer. Com base na intuição moral de Kant, na qual o sujeito deve respeitar a lei (“tu deves”), razão e sentimento andam juntos, e o sujeito é visto como fim em si mesmo e merece respeito por sua dignidade. Nessa perspectiva, “razão” é vista como “[...] princípio da universalidade à qual a vontade deve se conformar, mas a razão não é faculdade cognitiva” (JONAS, [1979] 2006, p. 163).

O filósofo apresenta ainda a teoria da responsabilidade e suas distinções. A responsabilidade é algo construído na coletividade e conectada com ações futuras, não como ato individual, pois “[...] o verdadeiro objeto da responsabilidade é o êxito do empreendimento coletivo” (p. 169). Até o “agir de forma irresponsável” está ligado ao ato de assumir responsabilidade, já que está ligado ao agir. No princípio da “imputação causal”, o sujeito é responsável por seus atos; nesse sentido, surge a diferença entre responsabilidade legal e responsabilidade moral nas ações dos sujeitos (ambas envolvem sentimentos que caracterizam a responsabilidade). Assim, “[...] quanto menos se age, menor é a nossa responsabilidade” (p. 166), já que é o efeito do bem sobre o sentimento que faz “[...] brotar a disposição de assumir responsabilidades” (p. 166). Dessa maneira, temos a distinção entre responsabilidade natural e contratual. A primeira é aquela assumida pelos pais, e a responsabilidade contratual, a segunda, está ligada ao desempenho de uma função de trabalho, por exemplo.

Na obra, Jonas ([1979] 2006) enfatiza os pontos em comum entre a responsabilidade dos pais e do “homem de Estado”, são eles: “totalidade”, “continuidade” e “futuro”. Ao discutir o aspecto de “totalidade”, o autor considera que a existência da humanidade requer responsabilidade, pois “[...] o homem se torna responsável simplesmente pelo fato de existir” (p. 176). Até as coisas “não-vivas” podem se tornar objeto de responsabilidade (“responsabilidade do artista pela sua obra”). Qualquer forma de poder pressupõe responsabilidade, desde o âmbito parental até a instância pública, no qual “[...] o privado se abre para o público e se complementam” (p. 181), e a educação mostra como essas esferas se imbricam. Esse é o aspecto de “continuidade”, que resulta da natureza total da responsabilidade e da apreensão do objeto na sua historicidade. Essa compreensão implica considerar o “horizonte do futuro” no qual a educação possui um papel primordial para a formação e continuidade de uma existência emancipada dos indivíduos, considerando sempre o “dever da história” e da natureza (o orgânico), ou seja, a humanidade não deve ser vista como algo programado, acabado, mas em constante dever.

A responsabilidade não esteve, até hoje, no centro da teoria ética porque a configuração dos tempos passados e da contemporaneidade, em relação à dinâmica, não tem sido a mesma; não havia o dinamismo do século XXI, a aceleração constante da cultura digital, com o uso das tecnologias da informação e comunicação. Atualmente, o Ser se encontra sob o signo de uma constante mudança. Jonas apresenta essas reflexões, remetendo a Kant (as “ideias reguladoras”, “postulado da razão prática”, “responsabilidade fictícia”, pois não se considerava o processo histórico), a Hegel (“vontade e ações”, princípio do “movimento autônomo da história”) e a Marx (inversão da dialética hegeliana, “agir consciente”, impulso revolucionário). Aparece, pela primeira vez, “[...] a responsabilidade pelo

futuro histórico” (p. 214). Em princípio, houve a inversão da perspectiva antiga, na qual a orientação era vertical (transcende a temporalidade). Contudo, nenhuma dessas teorias “[...] previu a revolução incontrolável da tecnologia” (p. 214), e o novo modelo de sociedade torna obsoletas as três perspectivas discutidas anteriormente. Tendo o poder como determinante da responsabilidade, temos, então, a inversão contemporânea da máxima de Kant: “[...] você pode porque você deve”, para “você deveria, porque você age, e você age, porque você pode”. Nesse sentido, o poder para Kant é a faculdade de submeter a inclinação ao dever. Sendo assim, “[...] é o poder que liga a vontade ao dever e é ele que desloca a responsabilidade para o centro da moral” (p. 217). Assim, a responsabilidade é vista como “[...] uma função do poder e do saber, e a relação entre ambas as faculdades não é simples” (p. 209).

Por fim, Jonas ([1979] 2006) ressalta que o ser humano tem o dever da proteção; desse modo, o conceito de responsabilidade implica dever. Nesse caso, a criança é vista como objeto originário da responsabilidade, cabendo aos pais encarregarem-se do devir da criança. A responsabilidade dos pais para com a criança é original e forte, pois são os genitores e, dessa maneira, participam (ou deveriam participar) dessa criação. O Estado também é responsável pelas crianças, pois “[...] com cada criança que nasce recomeça a humanidade” (JONAS, [1979] 2006, p. 224-225).

Considerando os impasses e dilemas da educação na contemporaneidade, por exemplo, as demandas constantes de diversidades de letramentos para atender às novas maneiras de ensinar e aprender dos sujeitos desta época, o princípio da responsabilidade torna-se um imperativo ético no sentido de viabilizar os laços entre docentes e estudantes na cena educativa. As reflexões subsidiadas pela teoria da responsabilidade podem ser articuladas com alguns dos trabalhos de Freud e Lacan e da área de LA.

Em *Prefácio à juventude desorientada*, de Aichhorn (1925), Freud refere-se a três ações consideradas por ele como impossíveis: governar, educar e curar. Em *Análise terminável e interminável* (1937), “curar” é substituído por “analisar”. Na teoria freudiana, essas profissões representam diferentes formas de fazer laço, diferentes maneiras de tentar contornar o impossível. Freud fez grandes reflexões sobre as formas de ação da civilização sobre seus participantes, conforme podemos encontrar em *O futuro de uma ilusão* e *O mal-estar na civilização* (1927). Freud ressaltou a importância do “[...] poder de uma comunidade” como um “[...] passo decisivo da civilização” (FREUD, [1927] 1996, p. 101), ao afirmar que são aspectos característicos da civilização a forma de se relacionar mutuamente em redes sociais e a capacidade de afetar o próximo; quando uma pessoa só defende seus próprios interesses, há um desequilíbrio, fazendo surgir daí grandes lutas da

humanidade. Nesse sentido, Freud ressalta os mecanismos de regulação social como sinal civilizatório.

Lacan ([1969-1970] 1992) retoma essas considerações de Freud, ao elaborar a teoria dos quatro discursos, que são quatro maneiras de fazer laço social, as quais englobam as três profissões citadas por Freud. São estas as quatro modalidades: o discurso do mestre, o discurso da histérica, o discurso universitário e o discurso do analista. O discurso do mestre refere-se ao ato de governar; o discurso universitário vincula-se ao ato de educar; o discurso do analista, ao ato de psicanalisar; e o discurso da histérica está ligado ao ato de fazer desejar. Anos mais tarde, em 1978, Lacan propõe o discurso capitalista, para se referir às formas desenfreadas de consumismo e narcisismo que imperam na contemporaneidade. Conforme ressalta Tavares (2010, p. 56), o discurso do mestre, o discurso da ciência, vem colocar o sujeito na posição de “[...] consumidor de teorias e de técnicas que se propõem como verdadeiras saídas mágicas, embora sempre temporárias, pois sempre haverá outra teoria, outra técnica melhor e mais proveitosa que tomará o lugar da anterior”.

Nessa perspectiva, as reflexões psicanalíticas e a teoria da responsabilidade permitem repensar a ética e os modos de agir do ser humano moderno. Nesse sentido, é possível relacionar os discursos de Lacan ao princípio responsabilidade de Jonas, sobretudo no que tange às reflexões deste sobre a vulnerabilidade da responsabilidade, as expectativas do progresso técnico-científico e a incessante busca por respostas para os problemas da humanidade. Diante de tudo isso, pode-se pensar que, para que o sujeito faça laços sociais, é necessário assumir responsabilidade.

Nesse sentido, cabe ainda articular o imperativo ético da responsabilidade à ética do desejo proposta por Lacan. O desejo, para Lacan ([1966] 1998), estende-se para além da necessidade biológica, que se satisfaz com um objeto real, como, por exemplo, o alimento. O desejo (*Begierde*) inconsciente surge da distância existente entre necessidade e demanda. “Ele incide sobre uma fantasia, isto é, sobre um outro imaginário. Portanto, é desejo do desejo do outro, na medida em que busca ser reconhecido em caráter absoluto por ele, ao preço de uma luta de morte” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 147), conforme a dialética hegeliana do senhor e do escravo, na qual Lacan se espelha nessa época.

Indo também ao encontro das discussões sobre “o princípio responsabilidade” de Hans Jonas, Forbes (2012) traz a obra *Inconsciente e responsabilidade*, na qual faz uma ligação entre o princípio responsabilidade e a Psicanálise, vislumbrando novas possibilidades para a Psicanálise do século XXI (uma Psicanálise para “[...] o homem desbussolado”). Segundo o autor, as formas de ação do ser humano moderno estão diretamente ligadas à ética, e essa ética à qual estamos acostumados não

preenche mais as formas de agir do ser humano na contemporaneidade: “O homem desbussolado do século XXI surge como efeito da mudança de eixo das identidades, de vertical para horizontal” (FORBES, 2012, p. XVIII). Antigamente, a organização social do mundo era vertical. Viemos dessa verticalização e estamos em um mundo de múltiplas opções. O ser humano está “desbussolado”, e a angústia atual é mais acerca do futuro, sob a constatação: “não sei para onde vou” (FORBES, 2012).

Também percebemos, na sala de aula, os efeitos da globalização, que “[...] transformou-se na civilização do múltiplo das relações, dos modelos e das formas de atuação” (MRECH, 2011, p. 48). Em meio a esses efeitos, o professor encontra-se desorientado, sem saber o que fazer para tocar seus estudantes, e segue na busca incessante pela completude. Conforme ressalta o estudo de Castro e Neves (2020, p. 153), experiências vivenciadas em um projeto de EC levaram os professores de LI a buscar transformações em suas práticas que permitem “lidar com os desafios da sala de aula” e agir em prol de seus alunos. Nessa perspectiva, é importante destacar as contribuições dos espaços de educação continuada, para que os professores possam se desenvolver de maneira colaborativa e buscar possíveis caminhos que apontem para ações de responsabilidade e (re)invenção para a sala de aula e para os dilemas da profissão docente.

Nesse sentido, na perspectiva discursiva, os sentidos e os sujeitos estão em constantes processos de (re)elaboração, são provisórios. Desse modo, esta investigação situa-se na relação entre intradiscurso e interdiscurso, ultrapassando a organização (sistematicidade) para chegar ao funcionamento (à falha) (PÊCHEUX, [1969] 1990) e investindo na compreensão dos processos de produção de sentidos e os mecanismos de funcionamento do discurso das professoras participantes. Meu olhar é guiado pelas noções teóricas que embasam este trabalho de pesquisa, pela multiplicidade de campos afins e possibilidades de interlocuções. Nesse sentido, o analista de discurso é aquele que considera os aspectos históricos, simbólicos e ideológicos, contemplando e expondo “os efeitos da interpretação” e considerando a mediação teórica constante (ORLANDI, 2005, p. 62).

Tais reflexões são de grande relevância quando se trata do contexto da formação de professores e do discurso pedagógico que permeia a análise empreendida neste estudo. Assim sendo, apresento, a seguir, a trajetória metodológica do estudo.

Trajectoria metodológica

A trajetória teórico-metodológica desta investigação está ancorada no diálogo entre as perspectivas discursiva (PÊCHEUX, [1988] 2009; FOUCAULT, [1969] 2009; [1971] 1996;

ORLANDI, 2005; 2007; AUTHIER-REVUZ, 1998 e outros), psicanalítica freudo-lacanianana (FREUD, [1925; 1927; 1937] 1996; LACAN, 1992; 1998, e outros), e filosófica de Hans Jonas ([1979] 2006). Este estudo possui cunho qualitativo e seguiu uma abordagem metodológica que privilegiou diferentes possibilidades de interpretação sobre o material discursivo analisado. A trajetória metodológica ora empreendida diz do espaço das posições que os sujeitos participantes deste estudo ocupam durante a investigação, bem como o meu olhar sobre esses sujeitos e sobre a investigação em si.

As participantes foram cinco professoras da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais egressas do projeto de educação continuada (EC) EDUCONLE⁷⁶. As professoras (Alice, Lu, Ana, Clara e Julia) possuíam, na ocasião da pesquisa, entre três e quinze anos de experiência docente em LI⁷⁷. Com o objetivo de apresentar um panorama mais amplo e representativo, optei por trabalhar com professoras egressas de diferentes anos. Fiz essa opção por acreditar que a pesquisa em si poderia ser uma chance de promover novos deslocamentos na constituição identitária dessas professoras. O corpus foi formado por meio de questionários abertos, entrevistas semiestruturadas, narrativas escritas, filmagens de aulas e notas de campo. Ressalto que as filmagens possibilitaram uma visão mais global dos fatos ocorridos no espaço de sala de aula, facilitando, ainda, a análise do material discursivo, justamente por ter sido gravado, tornando-se passível de ser reanalisado. Desse modo, foi possível afastar-me do corpus e revisitá-lo quando necessário. Por fim, optei por múltiplos dispositivos de geração de corpus por acreditar que oportunidades diversas para poder dizer de si poderiam funcionar como um mecanismo de superação da distância entre compreensão e explicação, pois, ao narrar, o sujeito cria um eu ficcional para falar de si.

Como procedimento para empreender os gestos de interpretação, considereirei nos discursos das participantes a porosidade da linguagem, o caráter heterogêneo do dizer, a ilusão da transparência e da unidade. Vale destacar que o sujeito, ao enunciar, deixa sua marca no dizer, pois é a linguagem que permite que ele seja no mundo e o discurso é determinado e permeado por questões sociais e ideológicas que constituem a identidade do sujeito. Assim sendo, foi nessa perspectiva que tentei investir na compreensão dos dizeres das professoras sobre suas práticas pedagógicas.

Penso ser favorável e necessário o atravessamento dos três campos teóricos da psicanálise, do

3 O EDUCONLE é um curso de atualização para professores de inglês da rede pública e particular de ensino de Minas Gerais, desenvolvido na Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/educonle>. Acesso em: 15 abr. 2020.

4 Este estudo é um desdobramento de uma pesquisa de doutoramento de SÓL (2014). Os nomes das professoras são fictícios, conforme princípios de ética em pesquisa. Este estudo foi aprovado no Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG.

discurso e da filosofia de Hans Jonas, pois a perspectiva psicanalítica subsidia uma análise mais profunda do processo educativo, ao admitir a hipótese do inconsciente; a perspectiva discursiva busca a profundidade do discurso para revelar seu funcionamento; e a filosofia de Hans Jonas problematiza os modos de responsabilização e implicação dos sujeitos na contemporaneidade. Atentando para as reflexões propostas pelas pesquisas desenvolvidas em LA, sob esse prisma, presumo ser essa uma maneira valiosa e apropriada para se investigar a formação do professor egresso de curso de formação continuada, que é foco deste estudo.

Nesse processo, busquei, nos gestos de interpretação do corpus, atravessar a opacidade do discurso para encontrar tanto as regularidades nele presentes, quanto os pontos de singularidade, sempre levando em conta as histórias de vida das professoras-enunciadoras e seus modos de (se) dizer em relação à docência em LI e EC. Lembrando que o conhecimento que produzimos em LA não pode ser visto como captura fiel da realidade, pois são gestos de interpretação, são tomadas de posição nunca isentas da própria contingência, uma vez que o pesquisador está implicado nesse gesto.

Gestos de interpretação

Esta seção apresenta os gestos de interpretação e apontamentos sobre a responsabilidade e a implicação das professoras de LI quanto ao projeto de EC e ao ensino e à aprendizagem da LI.

Os gestos de interpretação empreendidos vislumbram as possíveis contribuições da teoria da responsabilidade para a problematização e compreensão das tomadas de posição das professoras, e seus modos de relacionamento com a EC e em relação ao ensino e aprendizagem de LI. Os recortes discursivos (RDs) apontam para algo que ressoa nos dizeres das professoras envolvidas nesta investigação no que tange à marca da responsabilidade e implicação na docência em LI.

(RD01) [...] Posso afirmar sem nenhum receio de cometer exagero: atualmente, o que sou em sala de aula devo à minha participação no projeto. As exigências, as quais não eram poucas, supriram em parte o que, lá atrás, a minha faculdade não me proporcionou: aulas ministradas em inglês, uma extensa quantidade de textos e apresentação de trabalhos em inglês. O contato infinitamente maior com a língua estrangeira em estudo só foi possível a partir da minha presença no projeto. Envolvi-me intensamente nas propostas e, inevitavelmente, os resultados positivos foram experimentados também, em sala de aula. Os meus alunos foram diretamente beneficiados.

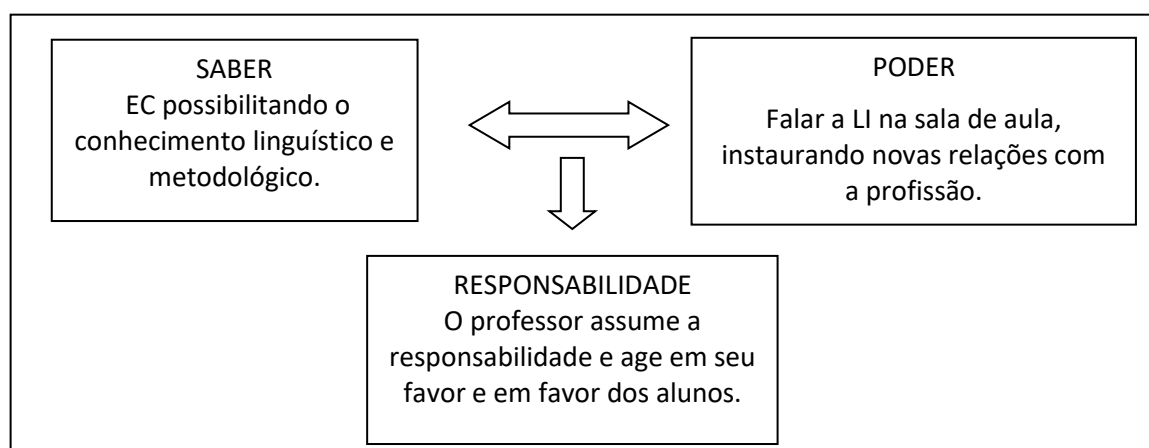
(Alice – Narrativa escrita)

O discurso mobilizado no dizer da professora Alice no RD01 aponta para a forma como esta se apropria e se responsabiliza pela sua formação. Na materialidade linguística, isso é deflagrado na

maneira assertiva de construir sua narrativa. Primeiramente, pela introdução da narrativa, que aponta seus deslocamentos subjetivos, como em “posso afirmar sem nenhum receio de cometer exagero”. Assim, a professora assume sua posição subjetiva diante do processo de EC. Em seguida, essa responsabilização se materializa nas escolhas lexicais feitas pela professora. O uso da primeira pessoa do singular no verbo “envolver” seguido do advérbio de modo “intensamente” (“envolvi-me intensamente”) aponta para a tomada de responsabilidade de Alice. Ademais, outra escolha lexical marcante é o possessivo “minha” (“minha participação no projeto”, “minha presença no projeto”). A professora coloca-se como sujeito responsável, sujeito da ação, que, a partir de seu engajamento, tomou a EC como uma causa(ação), conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 – A causa(ação) da responsabilidade do professor de LI

Fonte: SÓL (2014).



Nos dizeres das professoras, é recorrente o reconhecimento dos efeitos do projeto de EC no processo de responsabilização docente, dito de outro modo, a tomada de responsabilidade e a implicação delas no ensino e na aprendizagem de LI, e a implementação de saídas criativas para os impasses da sala de aula. Outro apontamento é o acontecimento da LI na vida das professoras, possibilitando que elas desenvolvam seu arcabouço linguístico-comunicativo. É esse saber da LI que confere às professoras o poder de falar a LI, e esse poder é sempre imbricado com o saber; dessa imbricação nasce a responsabilidade.

Considerando a relevância das contribuições de Foucault sobre a temática do saber e do poder, vale trazer à baila tais considerações. Para o Foucault ([1969] 2009), a temática do saber e do poder

está diretamente ligada aos modos de subjetivação do ser humano na cultura. O saber e o poder possuem um funcionamento entrelaçado, pois “[...] se apoiam e se reforçam mutuamente” (p. 204). A grande preocupação de Foucault era em saber como o poder funcionava. Assim, ele é visto pelo autor como uma forma de relação. E o saber é visto como “[...] espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso” (FOUCAULT, [1969] 2009). Essa discussão vai ao encontro do que propõe Jonas ([1979] 2006, p. 215), quando afirma que “[...] a responsabilidade é um correlato do poder, de maneira que a dimensão e a modalidade de poder determinam a dimensão e a modalidade da responsabilidade”. Assim sendo, o autor diz que não é mais o que o homem deve fazer que esteja em pauta, mas sim o que ele já faz. Desse modo, o autor diz que “poder” significa liberar, no mundo, os efeitos causais que, então, devem ser confrontados com o dever da nossa responsabilidade (JONAS ([1979] 2006, p. 216).

(RD02) Ah/ **tem VÁRIAS coisas que ainda me incomodam, mas hoje é,** e justamente a **autonomia** que o **Educonle me deu, eu ANDO com as minhas próprias pernas, né,** então, por exemplo, antes **eu costumava muito a reclamar,** porque tem salas de aula que não tenho uma tomada para ligar meu som, meu aparelho para dar um exercício de LISTENING pros meninos, eu não tenho essa condição, mas aí **o Educonle me clareou da seguinte forma:** é, eu vou ficar a vida toda, eu tenho só, apenas 5 anos de, de funcionalismo público. É [diz de maneira enfática] a profissão que eu escolhi pra mim, eu não arrependo de todas as partes ruins, **o que que eu fiz: não tem a tomada não,** peço licença pro professor da sala do lado, **comprei duas extensões, enormes [Risos] [...] o Educonle me trouxe a questão de** resolver os problemas, **saber identificar qual é o problema e resolvê-los. Não esperar é/ soluções divinas ou governamentais** e por aí vai.
(Lu – Entrevista)

No RD acima, a EC surge retirando a professora do discurso da queixa e instaurando deslocamentos subjetivos que a levaram a se responsabilizar pela sua prática, com novas tomadas de posição. As ações da professora tiveram início a partir da (des)construção desencadeada no projeto EDUCONLE. Assim, é possível pensar no espaço da EC como propício à desestabilização quanto às queixas, que, se não retiram o sujeito do lugar, não o levam a se responsabilizar. O modo de dizer da professora sobre sua tomada de responsabilidade é instaurado também pelas discursividades do EDUCONLE. Há nesse recorte uma movimentação subjetiva diferente do RD01, pois o que está mais evidente aqui é o efeito do projeto de EC (“o Educonle me deu”, “o Educonle me clareou” e “o Educonle me trouxe”). Tem-se a impressão de que a professora recebeu todo o conhecimento de que não dispunha para “saber identificar qual é o problema e resolvê-los”. Esse dizer traz marcas de que ela responsabiliza o projeto de EC pelos seus deslocamentos e não percebe que é também corresponsável por eles.

Nessa perspectiva, vale salientar que é bastante circulante no meio educacional a representação dos espaços de EC como lugar em que os problemas são localizados e resolvidos. Filiando-se a essa representação, a professora parece “se esquecer” de que o responsável pelos seus deslocamentos é ela própria, o que fica evidente quando diz do seu movimento subjetivo, no qual ela exemplifica como se deu sua responsabilidade com relação aos seus impasses na sala de aula (“o que que eu fiz: não tem a tomada não, peço licença pro professor da sala do lado, comprei duas extensões, enormes [Risos]”), optando por não esperar por “soluções divinas ou governamentais”. O RD03 também corrobora essa discussão.

(RD03) [...] me sinto mais **segura** quanto ao meu **conhecimento sobre o idioma e sobre a metodologia** no Ensino de Língua Inglesa. **Entretanto, não tenho apoio da instituição em que trabalho para continuar minha formação** e para aplicar os conhecimentos que já adquiri, pois **cada dia que passa tenho mais atribuições burocráticas** na escola (preenchimento de fichas) e menos tempo para planejar minhas aulas. **Infelizmente, não poderei continuar** participando do Projeto Concol, pois a escola em que trabalho [X] não organizou meus horários pedagógicos (tempo para planejamento sem estudantes) na sexta-feira, conforme solicitei, inclusive com documentos assinados pela coordenadora do Projeto Concol, Profa. [X] [...] Diante dessa situação, **sinto que a formação do professor é deixada sempre para depois** e ele continua **lecionando, tentando** superar os problemas que vivencia na escola **sozinho**.

(Clara – Narrativa escrita)

O RD03 também se inscreve na mesma temática anterior. No entanto, o dizer da professora deflagra outro agente da responsabilidade, que é discutido com recorrência nos espaços de EC, a saber, a instituição escola. Esse dizer faz eco aos dizeres de vários professores inseridos na EC, principalmente os do projeto ConCol⁷⁸, que vão e vêm, e aqueles que nem vieram a participar do projeto alegando falta de liberação/apoio das instituições em que lecionam. O dizer da professora Clara – “a formação do professor é deixada sempre para depois” – denuncia o constante adiamento da formação do professor por parte das iniciativas governamentais, que cria cursos esporádicos e nomeia de “formação continuada”. No caso do dizer anterior, não é o sujeito-professor que adia sua formação por vontade própria, mas a contingência político-ideológica (no caso do ensino de línguas no Brasil). Vale retomar a discussão de Jonas sobre a responsabilidade como um coletivo. Os interesses das políticas educacionais nem sempre vão ao encontro dos objetivos dos professores.

⁷⁸ O ConCol (Continuação Colaborativa) é um projeto de extensão desenvolvido na Faculdade de Letras da UFMG, que nasceu em 2011 a partir da minha pesquisa de doutorado e faz parte do Programa “Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras”. O projeto oferece educação continuada aos professores de inglês egressos do EDUCONLE.

Nesse sentido, a responsabilidade fica comprometida, mas continua existindo, já que “[...] alguém é responsável até mesmo por seus atos mais irresponsáveis” (JONAS ([1979] 2006, p. 168). Nesse sentido, a responsabilidade é vista em uma concepção coletiva. Desse modo, o recorte a seguir traz à baila a discussão sobre a responsabilidade quando se opta por não agir.

(RD04) Então sabe **aquele negócio de querer, prefiro ah vou dar aula com arroz com feijão mesmo**, no quadro, escreve, ou então tentando fazer uma coisa assim bem mais **mediocre, tipo pra dar uma cutucada na na, na escola**.
(Ana – Entrevista).

Depreende-se do RD04 a opção da professora por dar uma aula “arroz com feijão”. Essa expressão indica o que a professora chama de aula “mediocre”, como forma de sensibilizar a escola quanto às condições de ensino de LI. Assim, a professora assume um tipo de responsabilidade, ao fazer a escolha pela aula “mediocre”, e essa escolha traz consequências para todos os envolvidos, principalmente para professora e estudantes. Com isso, conclui-se que a professora se responsabiliza por não fazer nada diferente para mudar as aulas. Assim, conforme Jonas ([1979] 2006), mesmo quando o sujeito escolhe não fazer nada para mudar uma situação, ele está assumindo responsabilidade (a responsabilidade de não agir como forma de ação). Finalizando, o uso do pronome demonstrativo “aquele” em “aquele negócio de querer”, seguido do substantivo “negócio”, parece significar distanciamento e indefinição do que é enunciado. Isso sugere uma desistência da professora em relação ao ensino de LI.

Os gestos de interpretação a seguir⁷⁹ evidenciam a responsabilidade das professoras e dos aprendizes para com o objeto de ensino e aprendizagem (LI), remetendo à problematização de Jonas ([1979] 2006) sobre a coincidência entre os interesses do professor e os objetivos dos aprendizes.

(RD05) [...] J: ah, vocês vão responder quando é o aniversário de vocês, pra começar a organização. **Em inglês, in english**
A9: é pra fazer?
J: **in english**. Pss
A10: abril é abril né, professora?
J: april, Yes. A próxima pergunta. T, U ((nomes dos estudantes)). How old are you going to be? Are you going to be? O que que vai ser essa pergunta agora?
[...]
(Julia – Aula 1)
(RD06)

⁷⁹ Os recortes de 05 a 09 referem-se às aulas filmadas, com o objetivo de possibilitar uma visão mais global dos fatos ocorridos no espaço de sala de aula, facilitando o diálogo com o restante do material discursivo gerado no decorrer da pesquisa.



[...]

J: férias? Que que vocês acham? **Onde que eles estão, where are they?**

Vários: escola

[...]

J: in the school, in the classroom

A8: **the class/**

J: **vamos tentar responder in English que vocês dão conta**

A9: **escola.**

J: **school.** Ok. E a vicky, **what is vicky talking about?** Vick, Vicky.

A10: **o que que ela tá falando [...]**

(E3 - Julia – Aula2)

(RD07)

[...]

J: My best friend likes/ e aí você já respondeu. ok? E aí você vai fazer a pergunta pro seu colega, que tá do seu lado e aí o seu colega vai perguntar pra você. ok? **English, english, english! No portuguese. ok?**

A1: OK.

(E3 - Julia – Aula 3)

(RD08)

[...]

J: aí gente falou um monte de coisa sobre aniversário, como que a gente poderia tá// como que é uma festa, party

A1: Yes, Yes

J: num é?// e quando a gente fala de **birthday party**, uma coisa que vocês adoram?

A2: **bolo**

A3: **Presents**

J: Presents. Num é? E o que que vai fazer? What present?

[conversas incompreensíveis]

A3: odeio roupa de aniversário

J: what present would you like for your next birthday? Hum/ what present would you like for your next birthday?

[conversas]

J: playstation! Hum. What about you X [nome da aluna], what would you like for your next birthday?

Aluna X: **ainda estou pensando**

J: **ah// not sure?**

Aluna X: minha mãe perguntou o que que eu queria ganhar de aniversário...

J: in english! English! English! What about you T [chama outra aluna]?

Aluna T: **tô descobrindo como é que fala em inglês professora**

J: **ah, tá descobrindo? Quer um dictionary? A dictionary is here.** What about notebook?

Good Idea or not?

Vários: Yes!

J: an, what about iphone?

A4: **money!**

J: money? Money is good. Money, a cell phone, smartphone/?

A5: já tenho [...]

(Julia- E 3 - Aula 3)

(RD09)

[...]

J: Só um minutinho vou ligar o rádio aqui/

A1: **Radio** [o estudante corrige a professora], professora, **in English.**

((Risos))

(Julia- E 3 - Aula 3)

(RD10)

[...] eu tenho um **retorno positivo**, é, é porque eu já escutei de vários pais em reuniões que o aluno não se interessava por língua inglesa, né. Um pai veio me agradecer porque, um deles, me lembro até hoje, **“o que que você faz? Porque o meu menino nunca gostou de estudar**



inglês e hoje eu vejo ele com o livrinho aberto e o caderno aberto fazendo seu exercício”, entendeu. Eu acho que de uma maneira geral eu tô tendo um retorno positivo e isso é **MUITO gratificante, extremamente gratificante.**

(Lu – Entrevista)

Depreende-se dos dizeres acima (RDs 05-10) a tomada de responsabilidade pelas professoras frente ao ensino e aprendizagem de LI. São marcantes os incentivos para que o aprendiz utilize o inglês nas aulas. Tal aspecto é evidenciado em: “in english!”, “vamos tentar responder in English que vocês dão conta”, “in english! English! English!” “[...] ah, tá descobrindo? Quer um dictionary? A dictionary is here. What about notebook? Good Idea or not? [...]”, entre outras.

Quanto às tomadas de posição dos aprendizes frente ao saber da LI, depreende-se dos recortes e das observações e filmagens das aulas a alegria e satisfação deles em aprender a língua e, principalmente, falar. Não se pode descartar as contingências desses contextos com relação à faixa etária, condições e recursos de ensino, proficiência na língua, entre outros fatores, que esta investigação não daria conta. Apesar das conversas isoladas, a maioria dos estudantes faz as atividades com interesse, pede a ajuda da professora e demonstra interesse pelas aulas. Assim, para que o conhecimento sobre a LI se torne um saber, é necessário que professor e aprendiz estejam implicados e ponham um pouco de si no processo. Nesse sentido, Tavares (2011, p. 181) ressalta a importância de o professor ocupar sua posição com propriedade, afirmando que isso significa

Exercer certa função de autoria sobre os discursos vários que nos constituem, fazendo com que seja possível distinguir um estilo próprio de nos relacionarmos com o objeto de saber que supostamente detemos enquanto “professores”, com o arcabouço teórico-metodológico que influencia nossas decisões e atitudes, com os demais com quem nos relacionamos.

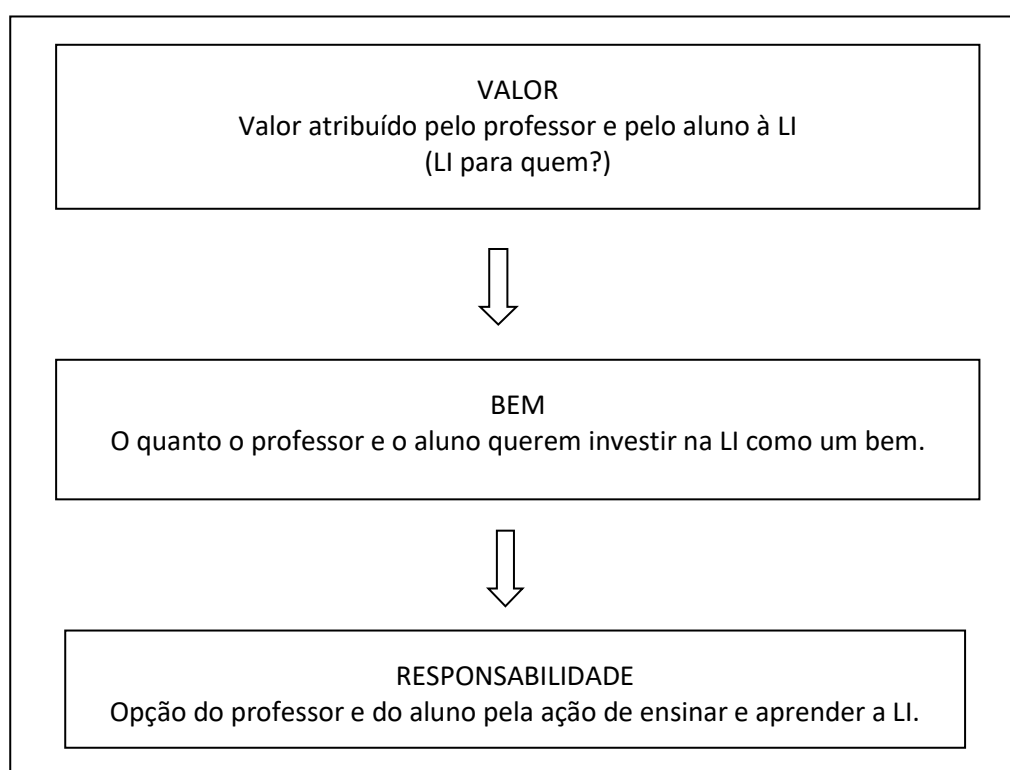
O dizer do estudante 1, no recorte 09, desestabiliza a professora, solicitando que ela fale em inglês (“Radio [o estudante corrige a professora], professora, in English”). Esse ocorrido parece desestabilizar o fazer da professora, pois lhe causa estranhamento após os risos dos estudantes. O que aponta para tal desestabilização é o corpo da professora (fisionomia). De maneira geral, houve grande interesse dos aprendizes pela aula de inglês, contrariando o que diz o imaginário coletivo, que na escola pública não se aprende a língua.

Quanto ao RD10, é relevante notar como o efeito da responsabilidade e da implicação da professora em relação ao ensino da LI instaura nos aprendizes e nos seus pais um novo olhar sobre a LI (“o que que você faz? Porque o meu menino nunca gostou de estudar inglês e hoje eu vejo ele com o livrinho aberto e o caderno aberto fazendo seu exercício” – RD10). A escolha da professora

pelo uso do discurso direto dos pais confere um tom de veracidade à narrativa e revela a constituição subjetiva da professora sendo marcada pelo olhar do outro, que lhe confere aprovação e traz satisfação pela profissão. Assim, Jonas afirma “[...] é o efeito do bem sobre o sentimento que faz brotar a disposição de assumir responsabilidades [...]” (JONAS [1979] 2006, p. 166).

Mediante os gestos de interpretação dos recortes 05 a 10, é relevante retomar a discussão sobre a teoria da responsabilidade. Com base nessas discussões, foi elaborado o seguinte quadro para tecer reflexões posteriores:

Quadro 2 – A responsabilidade do professor e do aprendiz em ação



Fonte: SÓL (2014).

Segundo Jonas ([1979] 2006), a ação do sujeito deve ser sempre determinada por uma causa. Considerando os recortes expostos anteriormente, a causa das professoras e dos aprendizes parece ser a mesma: ensinar e aprender a LI. Assim, a responsabilidade pode entrar em ação mediante o esboço do Quadro 2, no qual se tem o valor que as professoras atribuem à LI e que é conferido a partir das representações que elas têm em relação aos estudantes. Uma vez definido esse valor, as professoras decidem o quanto querem investir nesse ensino, tomando a LI como bem em si. Mas, para que isso

ocorra, o sujeito-professor precisa acreditar naquilo que embasa seu fazer pedagógico. Segundo Jonas ([1979] 2006, p. 198), “[...] o ator deve assumir responsabilidade não só por seus atos, mas pela convicção que o ilumina”.

Mediante todas as considerações sobre a responsabilidade e os gestos de interpretação empreendidos a partir do momento em que as professoras assumiram suas responsabilidades e se implicaram no ensino e na aprendizagem da LI, indo da vontade ao dever, e não ao contrário, seus estudantes passaram a estabelecer nova relação com a LI. Assim, o dizer de Jonas pode fazer eco ao dizer dos aprendizes: “[...] para que algo me atinja e me afete de maneira a influenciar minha vontade é preciso que eu seja capaz de ser influenciado por esse algo” (JONAS, [1979] 2006, p. 156).

Nessa perspectiva, Jonas ([1979] 2006, p. 224-225) afirma que “[...] o lócus da responsabilidade é o Ser mergulhado no devir”. Segundo Jonas, as coisas devem ser encaradas não como eternas, mas como temporais e sempre sob o efeito da transitoriedade, em constante mutação, “[...] pois podem perder sua totalidade em um só instante” (p. 224-225). A responsabilidade é vulnerável a essas constantes transformações, por isso deve ser vista em *continuum*.

Considerações finais

Os dizeres da maioria das professoras revelam que a experiência na educação continuada (EC) propiciou identificações desejadas para a (re)significação de suas trajetórias no âmbito profissional e pessoal, tocando-as de várias formas. Porém, o discurso da queixa faz-se presente nos dizeres de algumas professoras, levando-as a certo modo de ser e de agir. Assim, está presente o discurso da histórica (LACAN [1969-1970] 1992), no qual algumas professoras, principalmente Ana, apresentam uma circularidade nos questionamentos sobre a situação do ensino e aprendizagem de LI em seus contextos e parecem não se inscreverem em outras discursividades que as retirem desse lugar queixoso.

Sintetizando, percebe-se que a EC é vista como lócus da localização e solução dos problemas no ensino e aprendizagem da LI. É marcante também a desestabilização e deslocamentos causados pela EC quanto ao desenvolvimento linguístico e metodológico e à noção de fluência das professoras na LI, sendo que o traço mais marcante diz respeito à imagem de si como o professor que não sabe a LI. Essa questão da fluência também pode ser remetida à discussão sobre o discurso da histeria, no qual a incompletude tem lugar cativo. Assim, o professor é visto como um sujeito “[...] sem garantia final” (LEBRUN, 2008, p. 52). E é, paradoxalmente, essa ausência de garantia que leva o professor

à possibilidade de singularidade e à sustentação de sua posição subjetiva a partir de sua fala. Conforme ressalta Reis (2018, p. 369), assumindo riscos e suportando o estranhamento de se ver no espelho, para “[...] assumir uma posição de responsabilidade”.

Vale destacar que, mesmo sabendo que investigar os dizeres dos aprendizes não é o foco deste estudo, vale lançar luz sobre suas reações no que tange às tomadas de posição das professoras. Sendo assim, não se pode falar da constituição identitária do sujeito-professor sem trazer à baila o que o constitui desse outro lado do espelho. Vários dizeres dos estudantes apontam para a recusa à LI. Mas não há um tipo de recusa deliberada, apenas por via da (in)disciplina ou desqualificação do que é ensinado, que é o mais comum em sala de aula, mas como algo da ordem daquilo que o sujeito não vê e não controla (SÓL, 2014). No caso dos aprendizes deste estudo, a decisão seria sobre o encontro/confronto com a LI, que, para muitos aprendizes, causa estranheza. Assim, vale destacar os apontamentos sobre as maneiras como professoras e aprendizes se responsabilizam e se implicam no ensino e aprendizagem da LI. Quando a LI é vista como causa pelas professoras e pelos aprendizes, o desejo de aprender parece brotar. Assim, a responsabilidade surge como algo que impulsiona professoras e estudantes a agirem, e os inscreve em outras discursividades, apontando vias de possibilidades para se ensinar e aprender a LI.

O contexto de EC para professores de LI não lida apenas com questões de ordens linguística e metodológica dos professores, entram em jogo também questões de âmbito político-social de nível macro e não apenas restrito à sala de aula. Mas as professoras enunciam a partir do lugar de professoras que passaram/passam pela EC, dito de outro modo, a partir das discursividades incorporadas por elas durante as experiências vividas no projeto. E esses discursos se (con)fundem e atravessam as professoras, desestabilizando as certezas e delineando suas identidades.

Penso que os resultados obtidos neste estudo poderão servir de subsídios para reflexões futuras na área de LA ao ensino de línguas estrangeiras sobre a responsabilidade e a (re)invenção na docência em LI, a incessante busca pela completude e a importância dos mecanismos de escuta na formação do professor de línguas, especialmente nos contextos de EC. Por fim, destaco a relevância dos estudos em LA que investem em desconstruir qualquer explicação simplista que pretenda dar conta dos fenômenos sociais e de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, coloca-se como um desafio o desenvolvimento da capacidade de (re)pensar as problematizações relacionadas à língua(gem), ao corpo e às identidades dos sujeitos envolvidos na empreitada ensinar e aprender, apostando na legitimidade e na relevância social dessas pesquisas, investindo em pesquisar com e não sobre os professores e a escola.

Referências

- BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CASTRO, Natália Mariloli Santos Giarola; NEVES, Maralice de Souza. A Educação Continuada e a Prática Pedagógica nas Representações de uma Professora de Inglês. *Caletrosópio* - ISSN 2318-4574 - Volume 8, p. 140-157. 2020.
- FOUCAULT, Michel. (1969). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FORBES, Jorge. *Inconsciente e responsabilidade: psicanálise do século XXI*. Barueri: Manole, 2012.
- FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- JONAS, Hans. (1979). *O princípio responsabilidade: ensino de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise (1969-1970)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- LACAN, Jacques. *Escritos (1966)*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LEBRUN, J. P. O que falar implica. In: LEBRUN, J. P. *A perversão comum: viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008, p. 49-78.
- MRECH, Leny Magalhães. Mudanças nas formas de saber e os novos laços sociais nas instituições educativas. In: MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA Marcelo, Ricardo (org.). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço; FAPEMIG, 2011. p. 47-54.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas (SP): Pontes, 2005.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F; HAK, T. (organização). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 61-165.
- PÊCHEUX, Michel. (1988). *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 4. ed. 2009.
- REIS, Valdeni da Silva. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. *SOLETRAS*, v. 1, n. 35, p. 359-378, 2018.
- ROUDINESCO, Élisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção. 259f. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.
- TAVARES, Carla Nunes Vieira. *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 (SP), 2010.
- TAVARES, Carla Nunes Vieira. Quando ser professor vem do outro – que professor sou eu? In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (org.). *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 165-184.

Submissão: setembro de 2020

Aceite: dezembro de 2020