

**NÉLIO MARTINS ARAÚJO**

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA E A  
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA (INGLÊS):  
PROCESSOS IDENTITÁRIOS**



**Universidade Federal de Uberlândia  
Instituto de Letras e Linguística  
2006**

**NÉLIO MARTINS ARAÚJO**

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA E A  
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA (INGLÊS):  
PROCESSOS IDENTITÁRIOS**

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

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** *Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada*

**ORIENTADOR:** *Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo*



**Universidade Federal de Uberlândia  
Instituto de Letras e Lingüística  
2006**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de  
Catalogação e Classificação / ms / 07/ 06

A659r Araújo, Nélio Martins, 1976-  
A relação entre teoria e prática e a formação do professor de língua estrangeira (inglês) : processos identitários / Nélio Martins Araújo. - Uberlândia, 2006.  
150.f.  
Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Lingüística.  
Inclui bibliografia.  
1. Análise do discurso - Teses. 2. Lingüística aplicada - Teses. I. Bertoldo, Ernesto Sérgio. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Lingüística. III. Título.

CDU: 801

**NÉLIO MARTINS ARAÚJO**

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA E A  
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA (INGLÊS):  
PROCESSOS IDENTITÁRIOS**

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

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** *Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada*

**ORIENTADOR:** *Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo*

**Dissertação apresentada em 28 de agosto de 2006 à Banca Examinadora constituída pelos professores:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Deusa Maria de Sousa Pinheiro Passos – Universidade de São Paulo

---

Prof. Dr. João Bosco Cabral dos Santos – Universidade Federal de Uberlândia

---

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo – Universidade Federal de Uberlândia  
*Orientador*

**UBERLÂNDIA – MINAS GERAIS**

*Ao meu pai, **Egno**,  
pelo rápido,  
porém indelével exemplo  
de dedicação e amor à família;*

*À minha mãe, **Maria do Carmo**,  
pelo apoio e amor incondicionais  
em todos os momentos de minha vida;*

*E à minha irmã, **Daniela**,  
pelo incentivo  
e encorajamento constantes.*

## AGRADECIMENTOS

Pai Celeste, sei que Tu não conclamas palavras de agradecimento, mas frente à minha pequenez, sou eu quem necessito reconhecer sempre que sem Teu Amor e Tua Onipresença, meu Caminhar Eterno não seria marcado pela Paz. Obrigado!

Maria do Carmo, minha querida mãe, sua presença sempre representou um porto seguro em minha vida, mostrando-me um caminho reto e verdadeiro! Obrigado!

Daniela, minha irmã, sua torcida e seu apoio sempre me serviram como estímulo. Assim, só posso agradecer-te de todo o meu coração, obrigado!

Prof. Ernesto, mais que um orientador, você foi um companheiro que muito bem transitou entre a acuidade acadêmica e o respeito humano frente às nossas sempre agigantadas expectativas. Sua palavra responsável e direcionadora sempre se fez presente em todos os momentos decisivos de nosso trabalho. Muito obrigado!

Prof. João Bosco e Prof<sup>ª</sup>. Maria de Fátima, desde a época como professores em minha graduação, o incentivo de vocês sempre me impressionava. Hoje, com a conclusão do meu Curso de Mestrado, não tenho palavras que possam significar o respeito, a admiração e a amizade que sinto por vocês. Muito obrigado!

Todos os outros professores, tanto da graduação quanto do mestrado e em especial a Prof<sup>ª</sup>. Carmem que marcaram e marcam minha vida acadêmico-profissional, obrigado!

Programa de Mestrado em Linguística, professores e secretários do programa, a educação, a presteza, a disposição e o zelo de vocês são inestimáveis. Obrigado!

Prof. Waldenor, Coordenador do programa quando iniciei o Mestrado e Prof. Ernesto, atual Coordenador, a dedicação de vocês pelo crescimento constante do Programa é um exemplo que deve acompanhar-nos sempre. Obrigado!

Colegas de trabalho, diretores e alunos, suas silenciosas participações durante o presente trabalho foram valorosas. Obrigado!

Amigos como Angela, Rodrigo, Vânia, Rosângela e Mirella, a paciência e a colaboração de pessoas como vocês só podem enriquecer-nos acadêmica e intelectualmente. Obrigado!

Professores que se dispuseram a gravar seus depoimentos, a ajuda de vocês é de importância indiscutível. Obrigado!

Todos que direta ou indiretamente me ajudaram a construir sentidos e direcionamentos fundamentais para que este trabalho chegasse aqui, obrigado!

Enfim, agradecer é mais que um dever, é uma oportunidade de reconhecimento do quão somos cindidos por vários atravessamentos que nos constituem. Portanto, muito obrigado a todos!

*Mas já que se há de escrever,  
que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas.*

Clarice Lispector

## RESUMO

Este estudo pretendeu analisar, discursivamente, depoimentos abertos de professores de Língua Estrangeira (inglês) que possuem, ou não, formação acadêmica na área de ensino e aprendizagem de línguas e que atuam em institutos de idiomas. Buscou-se identificar qual é a visão que esses professores têm sobre o papel da teoria e de suas formações teórico-práticas em suas atuações educacionais. Circunscrevendo nosso trabalho à Análise do Discurso de linha francesa, assumimos a hipótese de que há diferenças entre as atitudes pedagógicas dos professores de LE que possuem uma formação acadêmica em Letras e daqueles que não a possuem, mas que foram formados segundo outras formas de contato com teorias. Assim, considerando que nenhum tipo de professor pode ser considerado como ateórico, analisamos recortes discursivos dos depoimentos coletados de três professores graduados e de três professores não-graduados em Letras, atuantes em institutos de idiomas. A partir da análise dos dados, verificamos a constituição de um imaginário de ausência e desconhecimento de teoria, conforme a análise feita nos depoimentos dos professores não-graduados em Letras; também certificamos outro imaginário de presença, de posse e valorização da teoria, de acordo com os depoimentos dos professores graduados em Letras. Verificamos também a presença de um atravessamento discursivo da Linguística Aplicada nos dizeres de professores graduados, motivado pelo espalhamento de vertentes dessa área em cursos de formação de professores de LE. Após análise e discussão dos dados obtidos, pudemos compreender que a relação entre teoria e prática a partir dos dizeres aqui analisados tende a ser uma relação dicotômica que privilegia a prática em detrimento da teoria. Nossos direcionamentos após a análise dos dados dão conta de que a relação entre teoria e prática deve ser vista sob uma ótica de revezamento entre elas e não de totalizações. Admitindo que os sujeitos-professores passam por momentos identificatórios vários em suas formações, marcando-os de uma ou de outra forma, e que esses momentos vão se juntar a outras identificações ocorridas em seus espaços de atuação pedagógica, pudemos verificar também que os embates e tensões se instauram e, com isso, marcam as constituições identitárias dos sujeitos-professores.

**PALAVRAS-CHAVES:** 1. Análise do Discurso    2. Teoria e prática    3. Formação de professores  
4. Língua Estrangeira    5. Linguística Aplicada

## **ABSTRACT**

This dissertation aims at analyzing, discursively, open reports of English teachers with or without academic training in the field of teaching and learning foreign languages at private language schools. We have tried to identify how teachers conceive the role of theory as well as their theoretical and practical training in their pedagogical performance. Theoretically, this research was carried out by following the concepts of the French School of Discourse Analysis. The study assumed the hypothesis under which there are differences among teachers who have had academic training and those who have not, although these have been trained through different kinds of contacts with theory. Thus, utterances of English teachers were analyzed and we were able to realize, on the one hand, the presence of an imaginary of absence and ignorance of theory in the reports of those without academic training and an imaginary of presence and validation of those with academic training. It was also identified that theories from Applied Linguistics crossed the discourse of teachers about theory and practice, which was explained by the very fact that Applied Linguistics is present in the curriculum of teacher training courses at the university. Results have shown that the relation between theory and practice tends to be dichotomic. It privileges theory in detriment to practice. After the data analysis, we verified that the relation between theory and practice should be seen under a view of relay among them and not as a view of totalization. Admitting that the teachers pass through moments of identification in their constitution process as teachers, and these moments will join to other identification moments that occur in their pedagogic performance spaces, we have verified that the tensions are established and, by this, they mark the teachers' identity constitutions.

**KEY-WORDS:** 1. Discourse Analysis 2. Theory and practice 3. Teacher training 4. Foreign Language 5. Applied Linguistics

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	09
<b>CAPÍTULO UM - Fundamentação teórica construída para a pesquisa</b> .....	26
1.1. Entrecruzamentos entre teoria e prática.....	28
1.2. Enunciado e produção de discurso(s).....	33
1.3. Discurso & interdiscurso: (des)dobraduras.....	37
1.4. A constituição da identidade de professores de LEs.....	45
<b>CAPÍTULO DOIS – As condições de produção dos dizeres dos sujeitos-professores sobre teoria e prática</b> .....	48
<b>CAPÍTULO TRÊS – A análise construída a partir dos dizeres dos sujeitos-professores</b> .....	63
3.1. Os professores não-graduados.....	63
3.2. Os professores graduados.....	83
3.3. A constituição dos imaginários dos sujeitos-professores.....	103
3.4. Discutindo a Linguística Aplicada enquanto atravessamento discursivo nos dizeres de sujeitos-professores de LE (inglês).....	111
<b>Considerações finais</b> .....	123
<b>Referências bibliográficas</b> .....	135
<b>Anexos - transcrições dos depoimentos coletados</b> .....	140

## Introdução

Formação de professores: esse é o principal papel dos cursos de licenciatura. O Curso de Letras, como tal, não é diferente<sup>1</sup> e busca proporcionar a seus graduandos a oportunidade de vivenciarem, ao longo do curso, discussões e experiências acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeira). Com isso, ao final desse processo, os graduados passam, então, a estar institucionalmente autorizados a atuar como professores de línguas.

Já em institutos de idiomas<sup>2</sup>, é grande o número de profissionais que, por terem vivenciado uma experiência no exterior ou por terem se formado nesses institutos, trabalham como professores, mesmo sem formação acadêmica em Letras. Tal fato pode também ser percebido em algumas escolas de Ensino Fundamental e Médio, sejam elas de natureza pública ou privada, nas quais alguns professores não licenciados para o ensino de línguas atuam no ensino destas. Instituiu-se, nesses contextos, uma cultura de privilégio àqueles que tiveram contato com a língua em outros países ou que se formaram em institutos de idiomas.

Com isso, podemos perceber que a formação do profissional em um curso de licenciatura, no caso Letras, é colocada, por alguns, em segundo plano. Nota-se uma visão de que o simples contato com “nativos” da língua ou a formação em institutos de idiomas habilitaria o sujeito para o ensino da Língua Estrangeira (LE), mesmo que ele não tenha experienciado uma formação acadêmica acerca do processo de ensino e aprendizagem dessa língua.

Desde nosso tempo como aluno desses institutos, depois como professor pré-serviço e em um Curso de Letras e, ultimamente, como professor formado e atuante, a constatação dessa realidade sempre nos instigou a questionar o que se passa no imaginário desses

---

<sup>1</sup> Há, contudo, alguns Cursos de Letras que oferecem, além da licenciatura, o bacharelado.

<sup>2</sup> Estamos compreendendo como institutos de idiomas os estabelecimentos de ensino de Línguas Estrangeiras que funcionam ou não via franquia.

professores graduados e não graduados em Letras que atuam em institutos e que, conforme nossa percepção, apresentam atitudes às vezes semelhantes e às vezes tão diferentes. Sem a pretensão de lançar explicações ou respostas conclusivas acerca dessa situação, propomo-nos a oferecer um olhar sobre esses sujeitos-professores por percebermos que esses dois tipos de professores – atuantes num mesmo contexto educacional, sendo um sem formação em Letras e outro que advém da academia – possuem diferentes referências teórico-práticas a constituí-los como professores de língua.

Partimos do pressuposto de que quem conclui um curso de licenciatura perpassa por um local que busca, além de produzir conhecimentos, formar professores. E essa formação significa um contato com elementos educacionais que, possivelmente, não são considerados nos ambientes dos institutos de idiomas – por exemplo, estudos lingüístico-discursivos e/ou pedagógico-educacionais. Entretanto, não podemos desconsiderar que tais institutos também proporcionam uma formação a seus sujeitos-professores. Mesmo que essa formação seja segundo uma outra teoria, também posta e tida como verdadeira, os professores de tais contextos podem participar de cursos e treinamentos facilitadores da relação professor-língua-aluno, de modo que acreditamos que esses momentos são também momentos formativos desse sujeito-professor.

Logo, engajado em seu próprio “regime de verdade” (FOUCAULT, 1999, p. 27), cada professor (com ou sem formação acadêmica) possui nuances distintas, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Nuances estas que permeiam os próprios enfoques dos professores de língua acerca desse processo e que os constituem, levando cada um deles a produzir seu próprio imaginário – socialmente constituído – do que é ser professor de inglês e de qual seja o papel da teoria na atuação educacional de um sujeito-professor.

Em se tratando de regimes de verdade, apropriamo-nos do conceito de Foucault (1999) por ele, ao abordar a constituição do sujeito nesses regimes, apontar que são as condições de

existência as responsáveis por formarem os sujeitos do conhecimento e, portanto, as relações de verdade. O autor defende ainda que essas condições não barram ou se apresentam como obstáculos a esses sujeitos, pois é justamente em meio a elas que eles se formam:

só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se forma o sujeito, os domínios do saber e as relações com a verdade. (FOUCAULT, 1999, p. 27)

Conforme o autor, a verdade é uma configuração histórica, pois não existe uma só verdade, mas sim vontades de verdades que vão se transformando de acordo com as contingências histórico-sociais e ideológicas. Pensando nessa “vontade de verdade”, podemos abandonar a visão de que a verdade pode ser descoberta, e nos ocupar em descrever e analisar como essa “vontade” é produzida e controlada num processo discursivo de constituição histórica de verdades. Na realidade, vemos que os discursos passam a exercer uma espécie de pressão sobre uns e não sobre outros discursos, produzindo, assim, discursos verdadeiros e não verdadeiros.

E nessa ocupação em analisar a produção de verdades, podemos incluir a noção de representação, por ser ela “compreendida como um processo cultural” que “estabelece identidades individuais e coletivas” (WOODWARD, 2000, p. 17), e que inclui práticas de significação e sistemas simbólicos que vão possibilitar a produção de significados, o posicionamento dos sujeitos e suas conseqüentes constituições identitárias. Ainda segundo Woodward (2000, p. 17), “os discursos e os sistemas de representação constituem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”.

Os discursos que circulam nos institutos de idiomas, principalmente no que tange aos professores de inglês, não estão isentos dessas contingências de verdade que se ligam a questões de representação, pois esses sujeitos-professores se engajam em vontades de

verdades que vão constituir suas imagens sobre si e sobre sua atuação. Se pensarmos nos imaginários que sustentam as atuações de sujeitos-professores e nas relações que as verdades mantêm com a imagem do que é ser professor, por exemplo, estaremos envoltos pelas formas como essas “ordens de verdade” se imbricam com os discursos e formações discursivas que vão constituir, além de si e dos sujeitos, as “condições políticas” que sustentam os dizeres de professores graduados e não-graduados em Letras, em um mesmo espaço de atuação profissional.

Lançando um olhar sobre esses sujeitos-professores – graduados e não-graduados em Letras –, acreditamos que a formação teórica<sup>3</sup> se configura em um elemento merecedor de análise na esfera acadêmica. Dessa maneira, alguns questionamentos vão direcionar nossa pesquisa:

- (a) Como se configura, na ordem do imaginário, a relação entre a formação teórica e a prática do professor de LE, no que se refere à sua formação teórica em torno do processo de ensino e aprendizagem de uma LE?
- (b) Como os professores de LE vêem o papel de sua formação teórica em sua prática pedagógica no cotidiano?

Isso posto, e buscando subsídios para discutir essas questões, partimos da hipótese de que existem diferenças nas atitudes pedagógicas entre os professores de LE que possuem uma formação acadêmica em Letras e aqueles que, não tendo essa formação, recebem “treinamentos” pedagógicos específicos, oferecidos pelos institutos de idiomas nos quais trabalham ou já trabalharam. Tais diferenças parecem resultar das diferentes constituições teóricas desses professores. Com isso, elas fazem parte da constituição identitária desses sujeitos-professores, o que configura representações diferentes do que é ser professor de língua inglesa.

---

<sup>3</sup> O termo “formação teórica” será utilizado neste trabalho para designar o conhecimento, assumido ou não, acerca da teoria de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Sendo assim, esta pesquisa visa a analisar depoimentos tanto de professores de língua inglesa que possuem formação acadêmica na área de ensino e aprendizagem de línguas, quanto daqueles professores que, mesmo sem graduação em Letras, receberam algum tipo de formação acerca do processo de ensino e aprendizagem. Buscamos, com isso, identificar qual é a visão que esses professores – ambos em contexto de institutos de línguas – têm sobre o papel da teoria e de suas formações teórico-práticas em suas atuações educacionais. Queremos analisar como tais conhecimentos epistemológicos são percebidos no processo de ensino e aprendizagem para, depois, buscarmos determinar quais seriam as representações de ser professor de LE desses sujeitos-professores.

Para pensarmos nesses dois profissionais, consideramos algumas diferenças básicas existentes entre o professor formado pelos e nos institutos de idiomas e o professor graduado por uma escola de nível superior de formação, ambos atuantes nesses institutos. Elementos tais como o objetivo de cada instituição, o público alvo, as teorias envolvidas e a relação professor-língua diferem-se e participam da constituição desses profissionais diferentemente formados.

Os cursos de Letras, como formadores de sujeitos-professores de línguas, objetivam, normalmente, ensinar tanto a Língua Materna quanto a Língua Estrangeira a seus alunos. Além disso, uma instituição que gradua profissionais em Letras busca, também, formar professores dessas línguas e, até mesmo, possíveis pesquisadores<sup>4</sup>. Para tanto, parece ser mais comum que haja aqui uma produção de conhecimento e um contato com esse conhecimento

---

<sup>4</sup> De acordo com o Parecer CNE/CES 492/2001 DO Conselho Nacional de Educação que versa sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, disponível no Portal do MEC, o objetivo de um Curso de Letras é “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se nesse processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

que possam constituir esse professor de forma diferente daquele que se formará em um instituto de idiomas.

Já nos institutos, o enfoque dispensado ao profissional que ali atua parece ser na capacidade que o professor tem ou desenvolve para a promoção do ensino e da aprendizagem da língua, a partir de um material didático adotado pelo estabelecimento de ensino. Não há a preocupação em formar esses professores a partir de uma produção de conhecimentos ou de enfrentamentos teóricos, como parece ser o caso de um curso superior de graduação. A formação que ocorre nesses institutos parece diferir-se daquela ocorrida num Curso Superior por aqueles buscarem fornecer a esse profissional uma qualificação que atenda à necessidade de se melhorar o processo de ensino e aprendizagem ali colocado. Essa qualificação pode se dar através de cursos preparatórios para o trabalho com o material didático, por exemplo. Isso significaria uma formação voltada para uma visão mais imediatista do processo, ou seja, a preocupação seria com o momento da aula e com a forma de se usar o material de ensino de forma adequada.

Se nos atentarmos às teorias que circulam por esses distintos espaços discursivos, podemos perceber que a tendência nos institutos é de não haver uma diversidade de conhecimentos teóricos, como parece ocorrer num curso de Letras. As teorias neles circundantes giram, em linhas gerais, em torno de questões metodológicas prescritivas que são, por sua vez, por eles assumidas e, normalmente, teorias que vão “direcionar” e “facilitar” a sua própria aplicação. Já num curso de graduação, parece ser mais comum a ocorrência contrária: a diversidade de conhecimentos se constituindo como uma característica básica, dada à produção de outros conhecimentos e às possíveis discussões advindas de enfrentamentos teóricos que ali se apresentam mais suscetíveis de ocorrer.

É nesse ponto que chegamos a um forte embate: a formação teórica desses dois professores. Será que tal formação não seria um elemento a influir diretamente nas práticas

desses professores? Ou, a atuação desses professores se basearia somente na proficiência lingüística de cada um, não existindo aí uma relação direta com a teoria distintamente recebida e que os marcaria diferentemente como professores? Parece-nos que o papel do conhecimento teórico na constituição do imaginário desses professores é um ponto que merece ser problematizado.

Parte-se assim do pressuposto de que nenhum desses professores pode ser considerado como atóricico ou isento de atravessamentos teóricos, mas sim que suas diferenças residiriam nas formas de se receber e de encarar as teorias e os processos de ensino e aprendizagem pertinentes a cada formação. Isso significa que não se pressupõe que os professores graduados possam ser os que possuem mais ou melhores conhecimentos sobre atuação pedagógica. Mesmo porque o conhecimento teórico não tem sido garantia de sucesso em algumas práticas educacionais<sup>5</sup>.

Assim, investigações como esta representam uma oportunidade de se visualizar como se constitui a prática pedagógico-educacional do professor de língua inglesa com e sem formação em licenciatura em Letras, além de possibilitar uma delineação de representações de “ser-professor” de LE desses sujeitos, os quais vivenciam distintos regimes teórico-educacionais. É curioso notar que a realidade encontrada pelos professores de LE recém-graduados constitui-se de contradições e diversidades, que os levam a ficar à deriva ao se depararem com campos de trabalho tão diversificados e conflituosos (escolas públicas, escolas privadas, institutos de idiomas). Portanto, talvez o fato de se compreender melhor essa realidade possa ajudar a trilhar menos tempestuosamente esses campos constitutivos de todo e qualquer profissional.

---

<sup>5</sup> Essa questão tem sido abordada ultimamente em alguns trabalhos que discutem que o conhecimento teórico não garante o sucesso da prática docente do professor de LEs (MARTINS, 2003; MORO, 2004; FILBIDA, 2005).

Outro ponto motivador desta pesquisa é a ocorrência de uma persistente dicotomização entre teoria e prática. Acreditamos que esse tratamento dicotômico precisa ser constantemente problematizado e, portanto, parece-nos relevante tratar disso e tentar melhor entender como se dá tal relação. Em vários momentos da coleta de nosso *corpus*, uma tentativa de separação de um “saber-teórico” e de um “saber-prático” foi notado. A partir daí, nosso questionamento tem sido justamente sobre essa tentativa, pois teórico ou prático, o que nos interessa investigar é a relação desses sujeitos-professores com os saberes que eles enunciam (saber-teórico e/ou saber-prático).

Para esta pesquisa, circunscrevemo-nos à Análise do Discurso de linha francesa (AD), cuja visão de sujeito é a de não origem do seu dizer ou controlador e/ou determinador dos sentidos e das interpretações desse dizer. Mas trata-se de um sujeito perpassado pelo inconsciente e pela(s) ideologia(s), sujeito este que não é fonte do seu dizer, pois, nesse dizer, outros dizeres estão presentes.

Sob essa concepção de sujeito fragmentado, consideramos o instituto de idiomas um espaço privilegiado de produção e circulação de discursos conflituosos e contraditórios que constituem esses sujeitos-professores de Línguas Estrangeiras (LEs). Tal situação nos permite compreender o processo de ensino e aprendizagem envolto em tensões que vão marcar a constituição dos sujeitos-professores atuantes nesse espaço discursivo. Tensões tais que vão desde questões mercadológicas, como a visão do aluno como cliente e do professor como funcionário, até escolhas pedagógicas de material, abordagem ou método, por exemplo.

A perspectiva discursiva assumida possibilitou uma interface com a Lingüística Aplicada (LA), deslocando e constituindo-a como uma outra LA<sup>6</sup> que compreende a construção do conhecimento como não transparente e não neutra.

---

<sup>6</sup> Tal visão discursiva da LA é abordada por Coracini e Bertoldo (2003) que, já na introdução de sua obra, defendem que “caberia à LA refletir sobre suas próprias limitações, o que não a desmereceria como ciência. Além disso, seria importante considerar, ainda, que as soluções apresentadas pela ciência aplicada devem ser objeto de reflexão acerca de sua transitoriedade, tanto no contexto espacial quanto no contexto temporal, de

Por nos fundamentarmos nos estudos sobre a linguagem, palmilhando por perspectivas discursivas, os trabalhos de Michel Pêcheux (1995, 1997 e 2002) serviram também de base para as questões concernentes à AD. Assim, assumimos, também, os conceitos pechetianos de linguagem, discurso e interdiscurso, por exemplo, por eles serem fundamentais em nosso trabalho.

Ao nos envolvermos com a análise de depoimentos de professores, observamos que seus dizeres podem se circunscrever em diferentes formações discursivas. Nesse sentido, partimos da noção de *formação discursiva* que Foucault (1995) propôs e que Pêcheux mobilizou para inseri-la no campo epistemológico da AD. Ressaltamos também que, como realizamos nossa análise discursiva a partir da materialidade lingüística coletada, Authier-Revuz (2004) é basilar em nossas análises por trabalhar com as heterogeneidades enunciativas, as quais se tornaram pontos instigadores de nossa análise.

Tendo contextualizado as razões que nos levaram a desenvolver essa investigação, temos que ela pretendeu, a partir da análise dos depoimentos coletados:

- Analisar, a partir de depoimentos abertos, como se apresentam as visões dos professores de língua inglesa sobre suas próprias formações teórico-práticas e como aquelas se refletem nas constituições identitárias desses sujeitos;
- Identificar quais as representações desses distintos professores de LE sobre o que é ser professor de inglês.

Em relação aos procedimentos metodológicos e à constituição do *corpus* da investigação, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, tendo como base a análise discursiva de depoimentos abertos de professores de língua inglesa atuantes em institutos de idiomas. Escolhemos esse contexto de institutos por esses representarem, a nosso ver, um espaço de relativo “apaziguamento” de questões como proficiência lingüística, por

---

modo a evitar simplificação que possa comprometer seu desejo de credibilidade”. (CORACINI; BERTOLDO, 2003a, p. 13)

exemplo, que em ambientes de escolas regulares de Ensinos Fundamental e Médio podem ser conflituosos. Outro fator que se liga a essa escolha se deve ao fato de os institutos representarem, via de regra, um “coroamento” profissional para os professores de línguas. Como muitos problemas apontados em outros ambientes educacionais são atenuados em institutos de idiomas (por exemplo a questão da proficiência em língua inglesa), optamos por trabalhar com os sujeitos-professores inseridos nesse contexto educacional único, mas que possuem diferentes formações acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE.

A nossa opção pela abordagem de depoimentos abertos se baseou na proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos), que foi desenvolvida como programa de pesquisa no DLA-IEL-UNICAMP, de acordo com Serrani-Infante (1997, 1998a e 1998b). Essa proposta consiste nas análises das ressonâncias discursivas identificáveis a partir dos depoimentos abertos. No entanto, aqui, não procedemos dessa forma, por utilizarmos somente do mesmo procedimento metodológico para a coleta de dados, ou seja, os depoimentos abertos de professores, para, assim, realizarmos a nossa análise discursiva.

O trabalho com depoimentos abertos se baseia no estudo de materialidades lingüísticas de enunciadores, que são convidados a falar em torno de um processo no qual eles se encontram inseridos. No nosso caso, o processo escolhido foi o das relações de professores com suas formações, considerando, principalmente, os seus conhecimentos teóricos e sua relação com a sua prática pedagógica.

Como Serrani-Infanti (1998a, p. 250), consideramos que “todo discurso, potencialmente, representa um deslocamento nas filiações sociohistóricas de identificação, das que, por sua vez, também é efeito”. Dessa forma, e ainda nos apropriando dos dizeres da autora, pretendemos “detectar momentos de interpretação enquanto atos de tomada de posição, isto é, efeitos de identificação assumidos e não denegados”, sendo esses momentos reveladores dos processos identificatórios que constituem os sujeitos-professores.

Com o levantamento e confrontamento dos dados, partimos para a análise e a interpretação dos depoimentos obtidos. Esses dados foram contrastados entre si com o objetivo de se delinear o posicionamento e as atitudes assumidas por cada professor em seus dizeres sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os dados obtidos através de fragmentos discursivos elencados nos depoimentos abertos nos possibilitaram analisar como se constitui a relação com a teoria, quando envolvidos professores com e sem formação em Letras, ambos atuantes no ensino de língua inglesa.

Tendo traçado a constituição da prática desses sujeitos-professores, voltamo-nos para a possibilidade de se delinear seus processos identificatórios, considerando esses professores como sujeitos produtores de discursos sócio-historicamente situados e ideologicamente afetados, bem como buscamos investigar o que seja “ser professor de inglês” para esses sujeitos da pesquisa.

Em relação às condições de produção do *corpus* de nossa pesquisa, a coleta dos dados se deu a partir da busca pelos dois tipos de professores de inglês em institutos de idiomas, indivíduos estes que elegemos como sujeitos de análise: professores de inglês graduados e não graduados em Letras. Após a localização desses sujeitos, solicitamos que eles gravassem em áudio depoimentos que possibilitassem nossa busca por momentos enunciativos que pudessem mostrar a relação desses sujeitos-professores com a teoria sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE, mais especificamente, de língua inglesa. Para que esses sujeitos pudessem falar sobre a relação entre a teoria e a sua prática, oferecemos aos dois distintos tipos de professores dois roteiros diferenciados em função de suas diferentes formações, pois acreditamos que algumas das questões apresentadas seriam mais específicas à formação acadêmica.

Aos sujeitos-professores graduados, as questões oferecidas foram direcionadas a seus momentos formativos, que se ligam a um curso de graduação. A saber:

1. Fale sobre sua profissão e sua formação profissional.
2. Fale sobre como você começou a dar aulas de inglês. Há quanto tempo você é professor de inglês? Por que você se tornou um professor de inglês?
3. Fale um pouco sobre a sua atuação: institutos de idiomas, escolas públicas ou particulares. Em qual você mais atuou ou atua? Você tem ou tinha preferência? Por quê?
4. Como foi o seu processo de aprendizagem de língua inglesa?
5. Como você vê o papel da teoria sobre o ensino de língua inglesa na sua prática?
6. Fale sobre a sua experiência com as disciplinas teóricas sobre o ensino de língua inglesa durante a sua graduação. Como você recebia esse conhecimento?
7. Fale sobre o período de estágio pelo qual você passou no período de graduação.

Já àqueles sujeitos-professores que não cursaram uma graduação em Letras e a que associamos como momentos formativos a sua própria atuação e a formação ora oferecida pelos institutos, apresentamos um roteiro que possibilitasse o posicionamento dos sujeitos-professores sobre como se deu tal formação. A saber:

1. Fale sobre sua profissão e sua formação profissional.
2. Como foi o seu processo de aprendizagem de língua inglesa?
3. Fale sobre como você começou a dar aulas de inglês.
4. Descreva sua prática em sala de aula: como são suas aulas, como você as prepara, como você as encaminha na sala, em que você se inspira para ministrar suas aulas.
5. Fale sobre como você iniciou a sua carreira de professor de inglês – você recebeu algum tipo de treinamento? Como foi isso?
6. O que você conhece das teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas?

7. O que você pensa sobre a relação teoria-prática no ensino de língua inglesa?

Tais roteiros serviram como instigadores para que os sujeitos-professores, ao enunciarem sobre a sua formação teórica, permitissem-nos o recorte de enunciados para nossa análise sobre a relação desses professores de LE com a teoria de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

A noção de recorte aqui assumida baseia-se em Orlandi (1984, p. 14), que defende que “o *recorte* é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva.” Em nosso estudo, a análise desses recortes contribuirá para a identificação das formações discursivas desses sujeitos-professores no que tange às suas distintas formações teórico-práticas, identificação esta que se dará a partir de seus dizeres e, portanto, dos efeitos de sentido produzidos. Ressaltamos, ainda, que nossa análise também se serve das condições de produção dos discursos nos quais esses sujeitos se inscrevem.

Sobre os sujeitos-professores que compuseram nosso *corpus*, dividimo-los em duas categorias, sendo a primeira a dos sujeitos-professores não graduados em Letras (PNG) e a segunda, a dos sujeitos-professores graduados em Letras (PG). De um universo de mais de dez depoimentos coletados, elegemos de cada categoria dizeres de três sujeitos-professores por serem estes os que se dispuseram a fazer os depoimentos de forma mais contundente, no que se refere a marcar mais claramente suas relações com a teoria e a prática.

Primeiramente, temos a compor nosso *corpus* um sujeito-professor não graduado (PNG1) que, segundo ele, aprendeu a língua inglesa em um instituto de idiomas durante cinco anos de estudo, participando também de um intercâmbio que lhe possibilitou uma estada de seis meses nos Estados Unidos. Ele também relata que possui um diploma de proficiência expedido pela Universidade de Michigan. O início de sua atuação como professor de inglês se deu a partir de um convite feito por uma amiga-professora, sendo esta quem constituiu o seu

“modelo” de professor apontado em seu depoimento. Sua experiência também se constitui a partir de uma maior atuação com crianças e adultos no instituto de idiomas e um pouco de atuação na rede pública regular.

O PNG2 é formado em Ciências da Computação e atua como professor de inglês há cinco anos. Além de ter estudado na escola regular, o sujeito-professor estudou inglês durante sete anos em um instituto de idiomas e, ao final desse período, foi convidado a participar de um curso de preparação para professores oferecido pela própria escola. Sendo aprovado nesse curso, o sujeito-professor iniciou sua carreira de professor de inglês, chegando a ocupar cargos de coordenação na mesma escola em que se preparou. Além disso, após um período de trinta dias participando de um curso intensivo de inglês na Inglaterra, esse sujeito-professor frequentou um curso de especialização em ensino de língua inglesa e, atualmente, está cursando mestrado na área de ensino e aprendizagem de línguas.

O terceiro sujeito-professor não graduado (PNG3), cujo depoimento compõe o *corpus* desta pesquisa, estudou inglês com uma professora particular americana e, depois, numa escola particular de inglês, quando ainda era adolescente. Aos quinze anos, mudou-se com sua família para o Canadá e, após um ano de permanência, retornou ao Brasil, indo cursar a faculdade de Direito. Após a graduação, ainda morou seis meses na Inglaterra, conseguindo o certificado de proficiência de Cambridge e, voltando para o Brasil, fez uma especialização sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa. Sua experiência com o ensino de inglês soma oito anos, desde o período do curso de Direito.

Já o primeiro sujeito-professor depoente, graduado em Letras (PG1), atua como professor de inglês há dez anos, tendo já vivenciado vários contextos educacionais, como escola regular pública e privada, institutos de idiomas e instituto de língua de uma universidade. Seu aprendizado de língua inglesa ganhou força quando começou a cursar escolas de línguas para acompanhar o seu curso de licenciatura em português/inglês, já que,

em princípio, seu pensamento era se tornar apenas professor de português. Porém, durante a especialização para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês), cujas atividades e apresentações eram todas em língua inglesa, surgiu o primeiro convite para atuar como professor de inglês, fato este que lhe despertou o interesse e que contribuiu para a sua constituição como professor de inglês.

O PG2 atua como professor de inglês desde seu ingressou na faculdade de Letras, há cinco anos. Hoje, já é graduado e aluno especial de um programa de pós-graduação. Seu aprendizado de inglês se deu a partir de cursos em institutos de idiomas desde seus sete anos de idade, sendo que ele iniciou seu curso de Letras já formado em inglês por esses institutos. O início de sua atuação profissional se deu no início de sua faculdade, tendo em vista ter recebido um convite de um colega de curso para trabalhar num cursinho alternativo de educação popular. Sua experiência é composta de vários níveis de ensino, desde escolas particulares de ensinamentos fundamental e médio até escolas de idiomas, sendo esse último o seu atual campo de atuação.

O sujeito-professor de inglês de número três (PG3) é graduado em Letras e exerce a profissão há vinte e cinco anos, em uma escola de línguas mantida por uma universidade federal. Possui apenas um ano de experiência em escola pública regular. O seu aprendizado de inglês se iniciou quando cursava Letras, sendo que, além das aulas na faculdade, ele freqüentava uma escola de línguas. Sua atuação como sujeito-professor teve início a partir de um convite feito por uma professora, quando freqüentava as aulas no curso de línguas, e por ter revelado por meio de uma produção de texto desse mesmo sujeito, seu desejo de dar aulas de inglês. Cumpre ressaltar que naquela ocasião, o sujeito-professor era graduando em Letras.

Feita a apresentação dos sujeitos-professores que compuseram o *corpus* de nossa pesquisa, percebemos que eles começaram a dar aulas de inglês como que por acaso, ou seja, inesperadamente. O PNG1, o PNG2 e o PG3 receberam convites de professores do curso de

inglês que freqüentavam para iniciarem suas carreiras, enquanto que o PNG3 relatou em seu depoimento que começara a dar aulas como uma mera oportunidade de ganhar dinheiro, ou seja, uma tarefa ocasional que representava um ganho avulso e temporário para ele. Já PG1, que não pretendia ser professor de inglês, também iniciou sua atuação como professor de inglês devido a um convite durante sua especialização, o que se assemelha ao que ocorreu com o PG2, convidado por um amigo a iniciar atividade no ensino de línguas.

A partir de seus depoimentos, percebemos que os convites recebidos pelos professores ocorreram pela constatação, por parte de outros, de uma proficiência lingüística que pudesse permitir o ensino da língua. Chamamos a atenção para esse fato, por acreditar ser ele importante para a constituição da relação com a língua inglesa, tanto por parte dos professores quanto das escolas. Partir da capacidade de “movimentação” oral do sujeito na língua alvo atravessa a constituição identitária dos professores como sendo uma força relacionada à produção discursiva que elencamos para análise.

O presente trabalho se estrutura, além desta introdução, em mais três capítulos. O primeiro se ocupa do levantamento teórico que fundamenta nossa pesquisa, mais especificamente, de noções como sujeito, linguagem, sentido, discurso, formação discursiva, interdiscurso, dentre outros que são a base de uma pesquisa em AD.

No segundo capítulo, apresentamos algumas das condições de produção dos discursos aqui em análise. Esse capítulo discorre sobre o ensino, o papel da língua inglesa e também sobre a formação de sujeitos-professores dessa língua.

A análise dos dados coletados acontece no capítulo três, no qual buscamos analisar discursivamente recortes de nosso *corpus*, objetivando localizar as visões dos sujeitos-professores sobre suas formações teórico-práticas para, em seguida, identificarmos as representações do que é ser professor de inglês para os sujeitos pesquisados.

Tendo apresentado introdutoriamente nosso trabalho, posicionar-nos-emos teoricamente conforme nossas filiações teóricas já anunciadas.

## CAPÍTULO UM

### Fundamentação teórica construída para a pesquisa

Numa perspectiva discursiva, a linguagem não é assumida como um mero instrumento de comunicação, de transmissão de informações ou base de pensamento, pois ela se insere num dado momento histórico-social. Linguagem é “prática social” e trabalhar com ela é, obrigatoriamente, interferir na realidade social que a constitui. Portanto, todo olhar sobre a linguagem é sempre a partir de um lugar sócio-histórico e ideologicamente constituído. E é a partir desse olhar social e ideológico que conseguiremos compreender o nosso envolvimento com elementos político-ideológicos, mostrando, por exemplo, nossa impossibilidade de sair ou de estar fora da linguagem. Por conseguinte, não falamos dela de forma isenta e sem comprometimentos.

Ao elencar para análise dizeres de sujeitos-professores e relacioná-los às marcas sócio-ideológicas que os circundam – como formação profissional e campo de atuação, por exemplo –, podemos reconhecer que a linguagem é constitutiva a qualquer questionamento e, assim, ela nos oferece pontos necessários para a nossa análise sobre as visões dos sujeitos-professores a respeito de seus próprios conhecimentos teóricos acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, tratando de noções de sujeito e de linguagem, remontamo-nos a Coracini e Bertoldo (2003, p. 13), por eles pontuarem que, assumindo

a linguagem como opacidade, lugar do equívoco e do conflito, essa perspectiva [**de sujeito que não controla o seu discurso**]<sup>7</sup>, que poderíamos chamar de discursivo-desconstrutivista, trabalha (...) com a concepção de sujeito descentrado, clivado, múltiplo, atravessado pelo inconsciente, de modo que lhe é impossível o controle dos sentidos que produz. Constituindo-se na ilusão de ser a origem do seu dizer, esse sujeito é constantemente flagrado pelo já-dito, pela memória discursiva que o precede (...) e (...) constitui-se na ilusão imaginária de que lhe é possível

---

<sup>7</sup> O grifo é nosso.

controlar os sentidos que produz, esquecendo-se de que seu dizer terá tantas interpretações quantos forem os intérpretes e as situações de interpretação.

A partir dessa visão de sujeito como sendo não senhor do seu dizer e da linguagem como lugar de conflito, percebemos os discursos não como estruturas fixas e inquestionáveis, mas sim como acontecimentos que são marcados por elementos sócio-históricos que se constituem ideologicamente e que vão sendo absorvidos na estrutura da série discursiva.

Vale ressaltar que é a partir da afirmação de Pêcheux (2002) de que a materialidade discursiva se constitui na tensão entre a estrutura e o acontecimento, que percebemos a noção de estrutura se reconfigurando, quando se tem a língua enquanto elemento da materialidade discursiva, passando a ser considerada não mais como integralmente autônoma, mas sim numa autonomia relativa. Isso se deve pela compreensão de que o discurso (enquanto materialidade) resulta da junção das materialidades lingüística e histórica. Essa materialidade histórica é que vai garantir o reconhecimento de um real em fatos, até então vistos como simples equívocos. A AD, portanto, assume esse equívoco, esse engano como um lugar de deslocamento discursivo de sentido, próprio a qualquer enunciado.

Apropriamo-nos desses deslocamentos próprios dos sentidos e assumimos os professores como sendo esses sujeitos languageiros, cujos enunciados podem se tornar outros, diferentes de si mesmos. Assim, esses enunciados podem também deslocar sentidos, conforme propõe Pêcheux (2002, p. 53).

Embasados nessa concepção, apresentaremos uma breve discussão sobre a relação mantida entre teoria e prática. Finda tal discussão, passaremos a desdobrar mais detalhadamente, em princípio, os conceitos de sujeito, enunciado e discurso, para depois chegarmos a outras noções, como as de formação discursiva e de interdiscurso.

## 1.1 Entrecruzamentos entre teoria e prática

Reconhecendo que freqüentemente somos levados a perceber um entendimento dicotômico de teoria e prática que perpassa a prática pedagógica dos professores, e sendo abordado neste presente trabalho justamente a relação de sujeitos-professores de língua inglesa com a teoria de ensino e aprendizagem de língua, acreditamos na relevância de se discutir as noções de teoria e prática numa perspectiva discursiva.

Como aporte para essa questão de imbricamento entre teoria e prática, partiremos de alguns apontamentos feitos por Bertoldo (2000), a partir do seu estudo sobre a relação entre teoria e prática. O autor retorna à visão de teoria como fruto do pensamento clássico (filosofia grega e medieval), direcionando-se para uma discussão sobre noções de teoria e prática ligadas a uma perspectiva de ciência moderna e da pós-modernidade.

Ao apresentar a visão clássica de teoria como sendo um ato contemplativo e de abstração, o referido autor tece sua argumentação a favor da percepção do asseveramento da dicotomia entre teoria e prática, visto que decorre dessa visão de teoria como contemplação abstrata o fato de se considerar a teoria como um conhecimento puro que estaria desvinculado da prática. A partir do pensamento clássico, teríamos então a teoria sendo entendida como “um fazer da mente que cria idéias desvinculadas de uma realidade mais abrangente” (BERTOLDO, 2000, p. 26). Se esse “fazer mental criador de idéias” representa a teoria, podemos perceber que essa “realidade mais abrangente” se refere a outro ponto da dicotomia, ou seja, a prática. Assim, e de acordo com o pensamento clássico, se a prática é apresentada como oposição à teoria, aquela estaria voltada a questões de aplicação e não a questões de normatização ou concepção metódica, como esta última.

Essa visão de ambivalência que o pensamento clássico possibilitou entre teoria e prática é problematizada por Bertoldo (2000), que discute o ideal de cientificidade que as ciências

humanas buscam com o intuito de serem reconhecidas como gerenciadoras de um suposto conhecimento da verdade. Por se ocupar da LA enquanto campo que também almeja esse controle do conhecimento, o autor apresenta que “a ciência baseada na razão seria [...] a garantia da cultura ocidental de poder apreender o conhecimento do mundo, na ilusão de, assim, poder melhor dominá-lo, controlando-o pela produção dos conhecimentos científicos” (BERTOLDO, 2000, p. 35). Distanciando-se dessa concepção de ciência, o autor argumenta que, com essa ilusão, esquece-se de que todo e qualquer conhecimento é local e provisório, estando, portanto, sujeito a constantes mudanças. Tal esquecimento vai contribuir para a ilusão de que os conhecimentos científicos representam uma estabilidade para questões como, por exemplo, a relação entre teoria e prática.

É nesse íterim que encontramos aporte para as discussões aqui lançadas, visto que visões como essa acabam por privilegiar a teoria em detrimento da prática. O relato feito por Bertoldo (2000) objetivou direcionar um pensamento de impossibilidade de concepção dicotômica da relação entre teoria e prática. Tal posicionamento é aqui também defendido, pois não nos embasamos em posturas solucionistas e imediatistas que possam defender um distanciamento entre teoria e prática. Nossa concepção da relação teoria e prática vem de Deleuze em Foucault (1996), que vê tal relação não como um processo de totalização, mas sim como uma relação de revezamento entre elas.

Para Deleuze (1996, p. 69), as relações entre teoria e prática são sempre parciais e fragmentáveis, pois “uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado”, não sendo essa relação de aplicação uma relação de semelhança. O próprio Deleuze esclarece que, ao penetrar em um domínio, a teoria encontra obstáculos que vão tornar necessários revezamentos de outros tipos de discursos. Assim, Deleuze define prática como “um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra” e teoria como “um revezamento de uma prática a outra” (DELEUZE, 1996, p. 69-70).

Dessa forma, a relação entre teoria e prática passa a ser vista como um sistema de revezamentos em uma unidade que é marcada por uma multiplicidade de componentes, tanto teóricos quanto práticos. Ainda nas palavras do autor, “nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o mesmo” (DELEUZE, 1996, p. 69-70).

Compreender que a teoria não totaliza, mas sim se multiplica e faz multiplicar, permite-nos conceber, por um lado, a prática de um sujeito-professor de língua como o que ocorre a partir do momento em que ele ocupa o lugar de professor e faz o processo de ensino e aprendizagem funcionar. Ocupação que ocorre a partir de procedimentos de ensino vivenciados, juntamente com outros sujeitos aí inseridos e situados no lugar de aluno. Por outro lado, a teoria é concebida como sendo dado conhecimento que sustentaria uma atuação de um sujeito-professor dentro do processo de ensino e aprendizagem, legitimando essa atuação.

Tais concepções de teoria como fruto do senso comum ou do pensamento clássico e de prática serão analisadas a partir dos recortes discursivos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, o que nos possibilitará discutir um pouco mais a relação mantida entre teoria e prática e, aqui, mais especificamente, acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Ao assumirmos a teoria como o que sustentaria a atuação do sujeito-professor no processo de ensino e aprendizagem, e concebendo a prática como o que ocorre a partir da interação do sujeito-professor e do sujeito-aluno em contexto de sala de aula, buscamos considerar tais questões numa perspectiva discursiva, sendo que, para tal, concordamos com Therrien e Damasceno (1993, p. 7), que reconhecem que “a educação constitui uma prática social e histórica que se liga diretamente à vida objetiva e subjetiva dos sujeitos envolvidos na referida prática”. Tal visão é referendada por outra, de ordem discursiva, a respeito do

processo educacional com o qual os sujeitos-professores se envolvem. Santos (1999, p. 42), ao discutir os lugares discursivos ocupados pelos sujeitos, defende que eles,

ao construir e constituir sentidos, os filtram em seus referenciais históricos, ideológicos, políticos, psicológicos, culturais e lingüísticos, além de levarem em consideração, as características contextuais nas quais esses sentidos serão atribuídos. Os sujeitos também são passíveis de transitarem em diferentes discursos, porque modulam a natureza dos sentidos de acordo com o contexto em que estes vão se circunscrever. O discurso, pois, é, um *continuum* em que falsas negações, omissões, lacunas, conflitos e relações de poder, se entrecortam em múltiplas possibilidades de realização enunciativa, além de ser traspassado por uma diversidade de vozes.

A partir do direcionamento apontado pelo autor, podemos compreender que o sujeito-professor vai ocupar um lugar de relativo controle atitudinal no processo de ensino e aprendizagem, o que vai lhe permitir controlar e/ou agir segundo o seu conhecimento sobre o seu papel, suas metas e os sujeitos-alunos também envolvidos no processo. Assim, queremos crer que o sujeito-professor se encontra numa contingência do processo de ensino e aprendizagem que vai se limitar pela transição desse sujeito-professor em diversos discursos, os quais se “entrecortam em múltiplas possibilidades de realização enunciativa, além de serem traspassados por uma diversidade de vozes”. (SANTOS, 1999, p. 42).

E pensando nessas transições em vários discursos vivenciados pelos sujeitos-professores, remontamo-nos a Coracini (1991) que, ao refletir sobre o discurso subjetivo da ciência, apresenta o atravessamento científico ao qual o discurso teórico está submetido. Ao partir da afirmação de Alves (1991, p. 40) de que o objetivo da ciência “é descobrir uma ordem invisível que transforme os fatos de *enigma* em *conhecimento*”, a autora nos leva a refletir sobre a visão de que o papel da ciência é o de nos conduzir ao conhecimento a partir da ordenação da aparência caótica e desorganizada do universo. O objetivo magno da ciência se encontraria na procura por um conhecimento objetivo e comprovável dos fenômenos do universo, sendo que tal comprovação deve abranger a prova de intelecto e a prova dos

sentidos. Esta última tem a base do conhecimento advindo da concepção de que a verdade dos fatos só é atingida através dos sentidos (método indutivo) e aquela outra vem da visão de que o conhecer significaria penetrar na “verdade” dos acontecimentos naturais através da razão.

Sabemos, porém, que tanto o ato de sentir, de observar quanto os conceitos e concepções de verdade passam pelas características individuais e das idéias que o sujeito, ou seja, o cientista possui sobre o que é fazer ciência e de sua perspectiva frente ao seu objeto. Assim, a ciência passa a objetivar não a “descoberta”, mas sim a “construção” do conhecimento humano a partir de sistematizações e ordenações de fatos entrelaçados em que se relacionam. A tarefa do sujeito-cientista seria, portanto, o de captar tais relações, inserido que se encontra num determinado contexto histórico-social e em comunhão com outros sujeitos-cientistas de uma crença em certo paradigma, em normas prescritivas que vão possibilitar olhar os fatos de uma ou de outra forma.

Aproximando tais discussões acerca da ciência às suas expressões lingüísticas, Coracini chama a atenção para o fato de que as teorias científicas se constituem de enunciados aplicáveis a determinados fenômenos sem determinações de espaço e de tempo. Essas teorias-enunciados seriam constituídas de leis, de enunciados sintéticos e gerais que apresentam a capacidade de permitir a dedução de predições, caráter constituinte das expectativas do cientista que se encontra preocupado em falsear ou comprovar a “verdade” teórica à qual se apóia. Vejamos que tais elementos de ligação entre discurso científico e teoria são elencados pela autora com vistas a problematizar o caráter empiricista que tal visão carrega consigo. Podemos abstrair das colocações da autora um caráter desestruturante que pode marcar, por exemplo, a relação do sujeito-professor com a teoria enquanto discurso científico e sua prática. Até porque posicionamentos teóricos e/ou práticos estão em relação direta com os momentos histórico-sociais nos quais os sujeitos-professores se inserem. Conforme diz a autora,

compreendendo a atividade científica como jogo institucionalizado, compreendem-se melhor as suas características, o seu aspecto persuasivo, o seu desejo de permanência – resistindo, como é próprio de toda instituição, ao novo desestruturante – e, ao mesmo tempo, apesar da resistência, as mudanças que nela ocorrem determinadas por cada momento histórico-social. (CORACINI, 1991, p. 40)

É sob tal visão de sujeito-professor imbricado na relação de teoria e prática, e considerando os atravessamentos discursivos desses sujeitos, que buscaremos realizar a análise do papel da teoria na constituição dos sujeitos-professores, cujos depoimentos compõem o nosso *corpus*.

## **1.2 Enunciado e produção de discurso(s)**

A Análise do Discurso de tradição francesa apresenta um quadro teórico-referencial que, por abranger a lingüística, a teoria do discurso em si e o materialismo histórico, possibilitou a formação de um legado epistemológico que nos leva a um sujeito do enunciado, caracterizado por ser irredutível a um simples elemento gramatical agente ou paciente de um verbo. Sendo historicamente determinado, ele não é um mesmo sujeito em qualquer enunciado e a função enunciativa pode ser exercida por diferentes sujeitos. Conforme Foucault (1995, p. 107), “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos”.

Os sujeitos-professores participantes de nossa pesquisa, por exemplo, enunciam de forma diferente em seus depoimentos, mas um sentido ali produzido pode até ser o mesmo, assim como um mesmo enunciado pode convergir para distintas produções de sentidos. Mesmo ocupando o lugar de enunciadador sobre si e sua prática pedagógica, as “arestas” de

sentido presentes nos dizeres desses sujeitos deixam transparecer as diferentes posições de sujeito que eles ocupam.

Ao assumir essa concepção de sujeito como *posição* e não como indivíduo, podemos relacionar enunciados e história, pois para que haja sentido, necessita-se de que o enunciado se relacione com outras formulações coexistentes a ele, num espaço historicamente marcado. Essa questão é discutida por Orlandi (2005) que afirma que,

ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. (ORLANDI, 2005, p. 53)

Estando, assim, sujeito a deslizos e equívocos como marcas desse “saber/poder/dever” dizer, o homem se constitui frente às tensões que aí se instalam pela articulação do processo polissêmico e metafórico. Conforme Pêcheux (2002), é trabalhando a articulação entre a estrutura (o fixado) e o acontecimento (a liberdade em ato), entre o estável e o não realizado, que os sentidos escorregam, derivam para sentidos outros, que um enunciado diz sem dizer ou diz algo mais.

Os enunciados sempre supõem outros, formando-se ao seu redor um campo de coexistências que, por determinar qualquer enunciado, cria um jogo enunciativo, no qual ele se insere e o extrapola. Ao tratar sobre enunciados que conjuntamente formam o discurso, Pêcheux (2002, p. 53) postula que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, [de] se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Para o autor, esses enunciados, lingüisticamente descritíveis, oferecem lugar à interpretação. Esse seria um dos papéis da AD.

Vê-se que o papel da língua não é mais o de servir para a descrição de sistemas lingüísticos, independentemente de suas condições de produção e de seus falantes. A partir da

compreensão de língua como sistema, os estudiosos da linguagem puderam tê-la como objeto de estudo e partir, também, para o estudo de seu funcionamento. Com isso, os estudos discursivos tornaram-se possíveis graças ao fato de que “a língua atual se baseia em grande parte sobre a idéia de que um termo só tem sentido em uma língua porque ele tem vários sentidos” (PÊCHEUX, 1997, p. 64). A língua seria, então, o lugar de aparecimento de efeitos de sentido, possibilitando os estudos de processos discursivos que são as fontes dos próprios sentidos produzidos pelo uso efetivo da língua por um sujeito (a fala).

É por essa visão que escolhemos trabalhar com depoimentos abertos dos nossos sujeitos de pesquisa, pois a partir de questões motivadoras eles produziram enunciados que nos possibilitaram analisar seus imaginários de sujeitos-professores sobre suas formações teóricas. Sem se esquecer de que são os “vários sentidos” presentes nos enunciados em análise que vão permitir a observação de como ocorre a atribuição ou tentativa de controle dos sentidos frente às contingências da produção.

Ao tratar da produção desses discursos e de seus controles, Pêcheux (1997, p. 74) afirma que

a normalidade local que controla a produção de um tipo de discurso dado concerne **não somente à natureza dos predicados que são atribuídos a um sujeito mas também às transformações que esses predicados sofrem no fio do discurso e que o conduzem a seu fim, nos dois sentidos da palavra.**<sup>8</sup>

Nota-se que o sentido do discurso se dará não só na sua materialidade lingüística, mas também na sua ligação com as *circunstâncias* de sua produção, ou seja, com suas condições de produção. São estas as responsáveis pelo estabelecimento de relações de força que se inserem no discurso, mantendo uma relação com a linguagem e constituindo-se, portanto, sentido(s).

---

<sup>8</sup> O grifo é do próprio autor.

Orlandi (2005, p. 30) argumenta que as condições de produção compreendem tanto o sujeito, quanto a situação e a memória. Para a autora, as condições de produção podem ser consideradas segundo dois sentidos: um estrito e outro amplo. O primeiro envolve as circunstâncias enunciativas, ou seja, o contexto imediato; já no segundo sentido, inclui-se o contexto sócio-histórico-ideológico. Tal reconhecimento se apresenta de maneira relevante à AD, porque as condições de produção fazem parte da exterioridade lingüística por ela considerada.

Num sentido estrito, as condições de produção que envolvem os dizeres aqui em análise se relacionam com o espaço “institutos de idiomas”, o momento de gravação do depoimento e a experiência que cada professor possui e carrega consigo. Como contexto amplo, temos a presença dos elementos sócio-históricos e ideológicos que afetam e compõem o ambiente e os sujeitos-professores. Exemplificando, temos os históricos das instituições escolares de ensino de língua e de formação de professores de línguas estrangeiras, a história de ensino da língua e as relações ideológicas que sustentam o imaginário dos sujeitos enunciadore<sup>9</sup>.

O discurso se constitui, então, a partir dessas condições de produção, situando-se no interior da relação das forças existentes ao seu redor. Sobre essas relações de forças existentes sobre um discurso, é importante pensar no “assujeitamento”<sup>10</sup> sofrido pelo sujeito ao ser conduzido a ocupar um lugar na produção discursiva, mesmo sem se dar conta de como isso acontece. Esse “assujeitamento” é uma forma de se manter não só relações de classe, por exemplo, mas também formações ideológicas que intervêm nas forças em conflito em um dado momento histórico-social e que marcam os discursos produzidos. Essas formações ideológicas, portanto, comportam-se como constitutivas desses discursos, pois elas contêm

---

<sup>9</sup> Tais questões sobre as condições de produção dos discursos dos sujeitos-professores serão abordadas no capítulo dois.

<sup>10</sup> Entendemos o termo “assujeitamento” enquanto a manifestação de uma interpelação à qual o sujeito se encontra condicionado por se inscrever em FDs.

uma ou mais formações discursivas inter-relacionadas, determinando o que pode, o que deve e o que não pode nem deve ser dito, fruto das condições de produção. É com a inserção nesta ou naquela formação discursiva que os recortes, enquanto fragmentos da situação discursiva, podem ser analisados e que se pode atribuir sentidos às FDs.

### 1.3 Discurso & Interdiscurso: (des)dobraduras

Ao nos envolvermos com a análise de dizeres de determinado sujeito, reconhecemos nesses dizeres a produção de efeitos de sentido que vão constituir seu discurso. Através desses discursos sócio-historicamente situados, que produzem certas verdades e que vão compondo a história, é que nos encontramos diante de certas regularidades enunciativas que se firmam como formações discursivas (FDs).

Para Foucault (1995, p. 43),

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) diremos, por convenção, que se trata de uma **formação discursiva**.<sup>11</sup>

O termo *formação discursiva* (FD) foi apresentado por Foucault e, ao ser trazido para o escopo da AD, permitiu a compreensão do processo de produção dos sentidos, que determina aquilo que pode e deve ser dito, como resultado das relações mantidas entre si e/ou com outras proposições pelas palavras, expressões etc. Conforme afirmam Pêcheux e Fuchs (1997, p. 169), o “‘sentido’ de uma seqüência só é materialmente concebível na medida em

---

<sup>11</sup> O grifo é do autor.

que se concebe essa seqüência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos)”. Os dizeres de um sujeito-professor somente terão sentido se pudermos inseri-los em certa FD, determinante e determinada do/pelo discurso.

Ainda segundo Pêcheux (1995, p. 160),

chamaremos, então formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).

Ligando essa noção de FD à discussão realizada anteriormente, portanto, assumindo o discurso como designando um conjunto de enunciados que obedecem a regras comuns de funcionamento – regras estas que vão organizar o real por meio da produção de saberes, normas e regulamentações – (FOUCAULT, 1995), e levando em consideração a dispersão e a regularidade dos sentidos produzidos ao se realizarem, podemos concluir que a análise dos enunciados pode possibilitar a descrição das unidades e das dispersões dos sentidos de um discurso. Com isso, ao se detectar as regularidades, ou seja, a ordem no aparecimento desses enunciados, pode-se chegar à demarcação das formações discursivas que são as responsáveis pelos sentidos das palavras, expressões etc. que “mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”, conforme diz Pêcheux (1995, p. 160).

Como as FDs são vistas como regionalizações do interdiscurso, tomamos a noção de *interdiscurso*, a que Pêcheux (1995, p. 162) chama de esse “*todo complexo com dominante das formações discursivas*”. Já Orlandi (2005, p. 33) concebe o mesmo termo como sendo “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”, de forma que o sentido das palavras enunciadas depende dos sentidos que elas já obtiveram em outros momentos. O efeito do interdiscurso é resultado de um processo de apagamento do que

foi dito por um sujeito específico em determinado momento particular, para que esse dito venha a fazer sentido em outras enunciações.

A autora esclarece ainda que

o interdiscurso – a memória discursiva – sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando. (ORLANDI, 2005, p.54)

Interdiscurso significa, assim, a relação entre um discurso e os outros discursos que se presentificam como memória no acontecimento discursivo. Ele é a reunião indissociável e irrepresentável de uma rede de discursos que sustentam a possibilidade de outros dizeres. Com isso, ele disponibiliza dizeres que constituem e afetam o modo de atuação do sujeito em certa discursivização. É abrindo espaço para o “apagamento” do que já foi dito por um sujeito específico que temos o interdiscurso, da ordem do saber discursivo, sendo afetado pelo esquecimento ao longo do dizer. Esquecimento que, sendo estruturante do interdiscurso, é distinguido sob duas formas por Pêcheux (1995).

Segundo o esquecimento de número dois, da ordem da enunciação, o sujeito-falante busca no bojo da formação discursiva que o domina “um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.” (PÊCHEUX, 1995, p. 173). Sempre que enunciamos algo, enunciamos de uma e não de outra forma, deixando transparecer que um dizer sempre pode ser outro. Portanto, modos de dizer e sentidos não são indiferentes entre si.

Também chamado de esquecimento ideológico, o esquecimento número um “dá conta do ato de que o sujeito-falante não pode, por definição, encontrar-se no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1995, p. 173). Sendo da instância do inconsciente, esse esquecimento resulta do modo pelo qual a ideologia nos afeta, pois temos a ilusão de que

somos a origem dos nossos dizeres quando, na verdade, estamos retomando sentidos pré-existentes.

Tais esquecimentos vêm mostrar que os discursos não nascem conosco, eles já se encontram em processo e, com o nosso nascimento, somos nós que nos inscrevemos nesse processo. Vale esclarecer que as ilusões que são produzidas não devem ser vistas como problemas ou defeitos, mas sim como algo necessário para o funcionamento da linguagem nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos apagam, esquecem – inconscientemente – aquilo que já foi dito, para que possam se constituir como sujeitos devido às suas identificações com o que dizem. Podemos dizer que as palavras são sempre as mesmas, sendo, no mesmo instante, outras.

É sob esse prisma que Pêcheux (2002) defende a presença de um discurso-outro entrando em jogo quando da descrição de qualquer enunciado ou seqüência. Em suas palavras, temos que

esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da seqüência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico. (PÊCHEUX, 2002, p. 55)

A presença desse discurso-outro é trabalhada pela lingüista Authier-Revuz (2004), que se propõe a descrever as formas de heterogeneidades presentes nos dizeres. Heterogeneidades estas tidas como manifestações dos vários tipos de “negociações” que o sujeito-falante terá com a heterogeneidade constitutiva. Essas marcas de heterogeneidades mostradas fazem com que o sujeito pareça desvincular o seu dizer do dizer do outro, tentando produzir um efeito de separação das palavras e esquecendo que, sob as palavras, sempre teremos “outras palavras”.

Para a construção de seu trabalho, a autora teve como base a discussão sobre o discurso – produto do interdiscurso –, o dialogismo bakhtineano e o sujeito da psicanálise lacaniana.

Para Bakhtin, a interação é constitutivamente dialógica, pois o locutor instaura um interlocutor virtual, de forma que o discurso é constitutivamente um gesto responsivo a outro(s) discurso(s). Assim, se estabelece um diálogo entre o dizer de um locutor com os já-ditos de outros discursos. Um discurso, portanto, não é causa de si mesmo, ele sempre estabelece relações com outro(s).

Queremos, então, trazer um esclarecimento que se faz imprescindível ao se retomar Bakhtin (1997). Quando o autor discorre sobre a interação verbal, ele faz referência à situação concreta de uma realização. Bakhtin também defende que, na palavra, habitam os sentidos antes a ela atribuídos em outras enunciações, tornando-a, portanto, polifônica. Em Pêcheux, a palavra é vista diferentemente, visto que ela vai mudar de sentido conforme as posições ideológicas nas quais o falante se encontra. Esse é um ponto de afastamento entre os dois autores: conforme Pêcheux, a palavra não é um depósito de sentidos.

Sobre o sujeito da psicanálise, Authier-Revuz considera-o como não fonte do seu próprio dizer, ou seja, ele não é causa primária desse dizer. Ele é, sim, atravessado pelo Outro<sup>12</sup> que o constitui. Sob as palavras de um sujeito, há palavras outras das quais ele não se dá conta, ou seja, palavras que se dizem nele e por ele. Como toda palavra já é palavra de outro(s), o sujeito é constitutivamente heterogêneo.

Sob essa ótica, a autora, buscando verificar o funcionamento da noção de heterogeneidade nos métodos de análise, apresenta duas formas de heterogeneidade: a mostrada e a constitutiva. Esta última é a que não se apresenta no fio linear do discurso; e uma vez que o outro não se apresenta, ele permanece no interdiscurso.

---

<sup>12</sup> Visto aqui em termos lacanianos, o grande Outro se distingue do pequeno outro. O Outro seria o estranho, o inatingível, o lugar da palavra que indica o desejo, o inconsciente. Já o outro seria o semelhante, o interlocutor imediato que garante ao sujeito a dimensão da sua alteridade.

Já a heterogeneidade mostrada, enquanto uma forma de “negociação” do sujeito com a heterogeneidade constitutiva, busca produzir um efeito de demarcação da participação do outro no seu dizer, pois o sujeito tenta apresentar o que seria do outro no seu dizer, fazendo parecer que o restante do seu dizer seria efetivamente seu, sem participação de outros dizeres. Mas é essa a característica da heterogeneidade mostrada, qual seja, a de apresentar sinais de presença do outro no fio do discurso, pois a alteridade, que é mostrada ao longo do discurso, pode, via análise, ser recuperada de maneira explícita.

Esse tipo de heterogeneidade, a mostrada, ainda pode ser marcada e não-marcada. Será marcada quando houver marca lingüística referente à presença do(s) outro(s), como o discurso direto, as glosas, os retoques, o ajustamento e as palavras entre aspas, por exemplo. A heterogeneidade mostrada e não-marcada se dá quando o efeito da presença do(s) outro(s) é perceptível, mas não está sendo pontuado por uma marca lingüística, como é o caso do discurso indireto livre ou da ironia.

Adotando a noção de heterogeneidade do discurso, a AD rejeita qualquer idéia homogeneizante do discurso, assim como abandona a unicidade do sujeito. Tais posturas teóricas possibilitam assumir que

os discursos apresentam as realizações mais diversas dessa negociação, manifestando o tipo de imagem que eles produzem, em si mesmos, do jogo de não-coincidência, de “posições enunciativas” próprias a sujeitos particulares, a tipo de discurso, a gêneros. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 21)

Em nosso *corpus*, por exemplo, a recorrente utilização de negações pelos sujeitos-professores depoentes acabou por instituir processos denegativos que, por ser uma forma de recusa do sujeito em reconhecer a sua alteridade constitutiva, funcionaram como um elemento de projeção do imaginário desses sujeitos-professores.

Denegação, como conceito, faz ver que, através do ato de negar, o sujeito diz sem realmente dizer. Ele se apresenta, cindido entre o desejo de dizer e a necessidade de se recalcar. Mais do que rejeitar ou indicar uma não presença, o uso de negações passa a representar a presença dessa negação através da própria prática linguageira desse sujeito. Conforme Indursky (1990, p. 118), “a denegação possibilita a verbalização dessa divisão [desejo-recalque], pois o sujeito, ao formular o recalcado negativamente, pode expressá-lo sem, contudo, admiti-lo”. A linguagem tornaria presente algo que se diz ausente. Em Castro (1992, p.27), temos que a denegação

procura transformar a presença – do recalcado, que força a aparição – numa ausência, isto é, numa presença negada. Mas, pela falta, esta ausência se faz presente. Se a linguagem exige uma negação da coisa como presença, a (de)negação implica uma admissão.

Assim, a denegação é a admissão do próprio elemento negado e, conforme completa a autora, em linguagem, a palavra se apresenta como “uma presença feita ausência”, possibilitando enfocar a denegação como uma prática na qual o uso negativo da linguagem se transforma na presença mais evidente.

Em AD, a denegação discursiva pode ser definida como a negação de um elemento inerente a uma FD que regula o sujeito discursivo. Essa denegação relaciona-se tanto com a forma de relacionamento do sujeito com a FD quanto com a interioridade da própria FD, enquanto matriz de sentidos que regula os elementos a si própria ligados. Assim, uma enunciação negativa pode ser vista como a manifestação de um outro enunciado afirmativo, por este atuar sobre um dos elementos da FD, elemento este que, não sendo enunciado pelo sujeito discursivo, fica nela recalcado e se apresenta no discurso via modalidade negativa. Dito de outra forma, se “denegar é dizer negando e/ou negar dizendo”, conforme Agustini

(1999, p. 50), a denegação mostra a dispersão do sentido (e do próprio sujeito) e possibilita o equívoco e a deriva de dizeres e sentidos.

Enfim, notamos que as concepções de discurso, de FD e das heterogeneidades discursivas até aqui expostas se entrelaçam e nos possibilitam compreender o discurso se constituindo a partir de sentidos produzidos, devido ao fato de que o dizer de um sujeito sempre se inscreve em dadas FDs e não em outras, de forma a ser o sentido um e não outro. Assim, as palavras não têm sentidos por elas mesmas, seus sentidos são derivados das FDs nas quais elas estão inscritas, e é somente por estarmos sempre retomando certa(s) FDs, que compreendemos os diferentes sentidos das palavras assumidas no funcionamento discursivo. Portanto, é nesse jogo (discursivo) sócio-historicamente situado e ideologicamente constituído que os dizeres aqui em análise serão tomados e analisados, inseridos em formação(ões) discursiva(s), que são as regionalizações do interdiscurso como categoria irrepresentável e ininterpretável, mas desdobráveis no interior das FDs, que determinam o dizível e o indizível dentro de uma posição-sujeito.

Sobre esse dizível/indizível, queremos acrescentar que a manifestação de imagens, produzidas e ligadas ao funcionamento do discurso, repousa nas chamadas *formações imaginárias* do sujeito. Segundo Pêcheux (1997, p. 82),

o que funciona nos processos discursivos é uma série de **formações imaginárias**<sup>13</sup> que designam o lugar que A e B [enquanto sujeitos discursivos] se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações).

Assim, relações de sentidos e de forças e mecanismos de antecipação que agem sobre o processo discursivo vão marcar ou demarcar espaços para o funcionamento do discurso.

---

<sup>13</sup> O grifo é nosso.

Espaços que não representam nem os sujeitos físicos nem os lugares empíricos desses sujeitos, mas, sim, as imagens resultantes das projeções, responsáveis por passarem da situação empírica para as posições dos sujeitos do e no discurso.

Pensando nas condições de produção do discurso, Orlandi (2005, p. 40) propõe que “as condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”.

Todo esse mecanismo funciona como produtor das imagens que os sujeitos possuem, marcado que é pelo sócio-histórico. Dessa maneira, podemos localizar a imagem da posição sujeito-locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), bem como a imagem da posição sujeito-interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), além da imagem do objeto do discurso (do que estou lhe falando, ou do que ele me fala?). Vejamos que toda a troca de palavras é, pois, gerenciada por um jogo imaginário que, na relação discursiva, constitui as diferentes posições. Esse fato nos possibilita buscar para análise não os sujeitos-professores vistos empiricamente, mas, sim, vistos como posições discursivas, produzidas a partir das formações imaginárias constituídas.

#### **1.4. A constituição da identidade de professor de LE**

Quando voltamos os olhos para os sujeitos-professores que se circunscrevem ao espaço discursivo de uma sala de aula, devemos considerar que a constituição da identidade desses professores se dá, primeiramente, pela sua identificação com algo que determinará a sua atuação naquele ambiente educacional. São essas identificações que vão direcioná-los em suas práticas, de uma ou outra forma. Por exemplo, se buscamos um melhor entendimento de

como a atuação de professores se dá frente às formações teóricas que os envolvem no ambiente de sala de aula, podemos nos guiar por um viés identitário que marca uma possibilidade de compreensão de questões como essa, pelo fato de se aceitar que há outros fatores, da ordem da subjetividade e das formações ideológicas, que constituem esse sujeito. Os estudos identitários marcam outras possibilidades de se ver o objeto de pesquisa e o(s) sujeito(s) envolvido(s), na medida em que são os olhares que constituem cada objeto, da mesma forma que a perspectiva discursiva permite a compreensão de dizeres que direcionam uns e não outros sentidos.

Tratando de identidade de sujeitos-professores de línguas, Coracini (2003b, p. 193) afirma que “a identidade do professor de língua materna e estrangeira se constitui no/do entrecruzamento de diversos discursos que o atravessam como sujeito e de que essa constituição se dá com base em representações que se fazem sobre esse profissional”. A autora, buscando refletir sobre como se forma essa identidade de sujeito-professor de língua e como ela se mostra no ensinar e aprender a língua, traz uma discussão sobre a análise discursiva realizada sobre a visão da ciência do professor de língua e também como é a auto-imagem desses professores.

Como o presente trabalho se propõe a analisar o dizer de sujeitos-professores, não podemos vê-los somente como professores, pois há valores outros que os marcam, sempre podendo ocorrer pontos de deriva nesse “ser professor”. Essas marcas e escapes se devem à movência desses sujeitos que constituem suas identidades, que requerem para si o que é deixado de fora, ou seja, a exterioridade constitui seu processo de formação identitária. Hall (2000a, p. 38) diz que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”.

Logo, a identidade não é algo imutável ou unificado. Ela tem sido vista, constantemente, fragmentada, fraturada e construída ao longo de cruzamentos de discursos, práticas sociais e posições que parecem até contraditórias entre si. Como o sujeito não é visto aqui como uno e centrado, assim como a linguagem é lugar de conflitos e enfrentamentos, pensar na identidade do sujeito, portanto, é colocar em jogo a construção dela dentro do discurso, pois ela é produzida em momentos históricos e sociais determinados, inseridos em formações e práticas discursivas específicas.

Pensando nessa interligação sujeito e discurso, Hall (2000b, p. 105) afirma que questões identitárias aparecem durante uma tentativa de se rearticular sujeito e prática discursiva. A identidade passa, então, a significar um lugar de encontro, de ligação entre os discursos e as práticas que “agem” sobre os sujeitos, de forma a constituir seus lugares histórico-sociais e discursivos. Assim, ver a construção identitária como contingência se torna essencial no momento em que encaramos o sujeito-professor sendo atravessado por práticas discursivas presas a recursos históricos, de linguagem e de cultura que marcam não o que eles são, mas aquilo que eles se tornam a cada reconstrução ocorrida em/por suas identificações. Tais identificações não são vistas aqui nem como fixas nem como acabadas, mas se constituindo como “um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação e não uma subunção [pois] há sempre ‘demasiado’ ou ‘muito pouco’ – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade” (HALL, 2000b, p.106).

Percorrida nossa filiação teórica que partiu das noções básicas de teoria, prática, enunciado e sujeito, por exemplo, até chegar a questões (inter)discursivas, bem como sobre a constituição identitária de sujeitos-professores, passaremos a tratar das condições que possibilitaram a produção de dizeres que se inscrevem em discursos aqui analisados.

## CAPÍTULO DOIS

### **As condições de produção dos dizeres dos sujeitos-professores sobre teoria e prática**

Conforme Pêcheux (1997, p. 77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de **condições de produção** dadas (...). Ele está, pois, bem ou mal situado no interior da **relação de forças** existentes entre os elementos antagonistas de um campo (...)”<sup>14</sup>. Isso significa que tudo o que se diz, o que se enuncia, pode não possuir o mesmo estatuto, dependendo do lugar em que ele aparece. Com isso, o lugar sócio-histórico no qual se encontra o sujeito enunciator se inter-relaciona e intervém na produção dos discursos. Assim, todo e qualquer aspecto histórico, social e ideológico que envolver a enunciação e, com isso, que envolver o discurso, direcionando sentidos, comporá as condições de produção desse discurso.

Isso significa também que as relações de forças que marcam o discurso constituem o lugar a partir do qual o sujeito fala e que é constitutivo do que ele diz. Além disso, salientamos outros dois fatores que afetam as condições de produção enquanto constitutivas do discurso (PÊCHEUX, 1997). O primeiro desses fatores é a relação de sentidos na qual os discursos se inserem. Segundo Orlandi (2005, p. 39), “os sentidos resultam de relações”, ou seja, cada discurso se liga a outros discursos que o sustentam, além de manter uma ligação com os dizeres futuros. Como os dizeres mantêm relações com outros dizeres já realizados, imaginados ou possíveis, todo discurso deve ser visto dentro de um processo discursivo contínuo e amplo.

O outro fator a agir sobre o discurso é chamado de mecanismo de antecipação, segundo o qual o sujeito possui a capacidade de se colocar no lugar daquele que o “ouve”. O sujeito vai antecipar-se ao seu interlocutor, no que se refere aos sentidos que suas palavras

---

<sup>14</sup> Os grifos são do próprio autor.

produzem ou podem produzir, de modo a regular a sua argumentação, de tal forma que ele enunciará de um modo, ou de outro, segundo o efeito que ele pensa produzir em seu ouvinte.

Frente ao exposto até aqui, e retomando nossos apontamentos anteriores ao final do item 1.2 – em que discutimos os dois sentidos de compreensão das condições de produção que abrangem os discursos em análise no presente trabalho –, queremos tratar tanto do sentido estrito (o contexto imediato de produção discursiva), quanto do sentido amplo, que inclui o contexto sócio-histórico e ideológico que afeta o discurso. A partir de Orlandi (2005, p. 31), vemos que é esse contexto amplo que possibilita considerar elementos como a história do papel da língua inglesa e, conseqüentemente, de seu ensino, juntamente com a formação de professores para se pensar nos efeitos de sentido advindos dos dizeres dos sujeitos-professores que compõem nosso *corpus*.

Dessa forma, queremos pensar o lugar da língua inglesa na atualidade<sup>15</sup> e suas relações com o processo de constituição pedagógica de ensino e da globalização, como atravessamento de todo processo ligado ao ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Historicamente falando, a língua inglesa foi fixada na Inglaterra (berço de sua origem) durante o século XVI, quando se instaurava seu Estado moderno. Londres rompe com Roma e uma hierarquia religiosa independente do Papa é implantada à força na Inglaterra, com a liturgia se inspirando na tradução inglesa da Bíblia. A partir daí, e com a posterior expansão marítima inglesa, o inglês foi se espalhando pelo mundo, adquirindo força e assumindo uma posição de relevância mais ampla que os limites de seu país. Le Breton (2005, p. 12), refletindo sobre a geopolítica do inglês, aponta que “as línguas de grande difusão desempenham um papel político de destaque e imprimem seus traços característicos a uma civilização”, e que “essas línguas [como o inglês] refletem o poder dos Estados que as

---

<sup>15</sup> Como exemplo desse crescente espalhamento do inglês, citamos o livro “A geopolítica do inglês”, organizado por Yves Lacoste (2005), que apresenta uma série de textos abordando a difusão do inglês ao redor do mundo. A obra mostra, no geral, como a mundialização do uso da língua inglesa traz conseqüências geopolíticas a partir do papel político de destaque que essa língua tem ocupado.

utilizam”. Pensar sobre o inglês e sobre o seu ensino é, necessariamente, considerar essas relações de força-poder que o autor, assim como outros, discute.

Com a ascensão político-econômica dos Estados Unidos – colonizado pela Inglaterra – no século XX, principalmente devido às duas grandes guerras mundiais, o inglês continuou crescendo e se tornando essa força que conhecemos hoje, relacionado que está com as forças políticas de seus países falantes. Nas palavras de Le Breton (2005, p. 25),

a geopolítica do inglês é, somando tudo, um reflexo do triunfo político, econômico, cultural dos povos de língua inglesa e um meio de aumentar a sua influência pela difusão da língua. O *front* geopolítico do inglês é simultaneamente externo – o poder dos Estados que aderem à sua filosofia com todas as suas conseqüências no plano do poder – e interno, com o inglês sendo considerado como o meio mais seguro de ascensão social.

Assim, o “triunfo político, econômico, cultural dos povos de língua inglesa” veio contribuindo, ao longo do tempo, para o reforço do que o próprio autor aponta ao trazer “o inglês sendo considerado como o meio mais seguro de ascensão social”. Notemos que todas essas facetas do papel do inglês e, conseqüentemente, de seu ensino constituem tanto as identificações de alunos quanto de professores da língua, bem como dos ambientes que propiciam o seu ensino, ocorrendo, assim, de alguma forma, a marcação da política de formação de professores.

Esse também é o caso da globalização, como marca de políticas de formação de professores, que também pode ser observada como um atravessamento nos dizeres de sujeitos-professores de inglês. As línguas estrangeiras, notadamente o inglês, foram ocupando ou participando de campos que, ao se instituírem como eliminadores de barreiras geográficas e/ou geopolíticas, possibilitaram a quase que autodependência do inglês em relação a áreas como a digital e a científica.

A ascensão de países como o Reino Unido e os Estados Unidos, com suas forças econômicas, com seu poderio técnico-científico e, com a avidez demonstrada por uma sociedade que valoriza o “novo” e o “diferente”, gerou um alargamento de mercados consumidores. Estes sendo compostos por posturas globalizantes que as pessoas passaram a conhecer, desejar, buscar e alcançar. E, nesse sentido, a língua inglesa acabou se tornando uma das formas de se chegar a essa abertura do mercado mundial.

O inglês é desejado, muitas vezes, tanto como meio de ascensão social, econômica e cultural<sup>16</sup> – haja vista ser essa a língua desses cultuados países ditos ricos –, quanto como uma ferramenta (lingüística) para acessar a contingência desse mundo globalizado. A globalização e o inglês parecem formar uma simbiose, pois quanto mais se difunde um, mais o outro se projeta. No mundo atual, o crescimento de um parece garantir o crescimento e a maior abrangência do outro.

Para reforçar tal visão, basta observarmos a expansão do mercado de institutos de idiomas, principalmente em função da língua inglesa, expansão esta motivada tanto pelo prestígio da língua quanto pelo espaço que o inglês vem ocupando junto à globalização. Um número maior de cursos demonstra a disputa por um mercado que cresce cada vez mais. E essa questão mercadológica de espalhamento do inglês atravessa a formação do professor, a sua atuação e os imaginários de seus alunos, pois tanto para se afirmar escolhas de qual instituto frequentar, como para se reforçar o interesse de se aprender inglês, por exemplo, o discurso de prestígio, ascensão social e acompanhamento do crescimento globalizante do mundo se faz presente.

O avanço digital, que também tem ganhado uma proporção cada vez maior, é índice revelador da potência tanto cultural quanto econômica de países falantes do inglês. Mundo

---

<sup>16</sup> Serrani (2005) problematiza o papel da cultura na aula de língua e apresenta uma proposta interculturalista para essa aula, chamando a atenção para “a importância da opção político-educacional de se partir, sempre da cultura de origem” (p. 22). Propostas como essa endossam nossa visão de atravessamentos, como o cultural e, portanto, discursivo-ideológico, com que a língua inglesa sempre se envolveu a partir de seu espalhamento ao longo da história recente da humanidade.

globalizado e *internet* já estão tão imbricados que se referir a eles separadamente é quase impossível, e o inglês é a língua que possibilita a interação desses mundos. E não é só pelo desenvolvimento tecnológico da rede de computadores que países como os Estados Unidos levam o inglês a um grande número de pessoas. O uso dessa língua pelos próprios usuários dessa tecnologia também se relaciona com a constituição do inglês como língua do progresso, da ciência. O uso do inglês em *chats* e comunidades virtuais, por exemplo, contribuem para o reforço e permanência desse meio técnico-ideológico que leva consigo a língua inglesa.

Esse mesmo avanço tecnológico que ajuda a manter o inglês como língua “universal” também traz modificações significativas para o processo de ensino e aprendizagem das LEs. Pesquisas nesse campo têm revelado muitas transformações trazidas por essas novas tecnologias ao ensino de línguas<sup>17</sup>. Avanços, como a *internet*, têm possibilitado diferentes abordagens do processo de ensino e aprendizagem que muitos professores de inglês agregaram às suas aulas por opção ou por imposição. O fato é que o ensino de línguas se transformou e, com isso, o imaginário de todo aquele que se envolve nesse processo acerca da língua e de seu aprendizado não é mais o mesmo.

Dentro do processo de difusão do inglês, via globalização ou via poderio sócio-econômico, a constituição de qualquer sujeito-professor de inglês não passa incólume. Afetações podem ser percebidas na constituição identitária desses sujeitos-professores que, como sujeitos ligados ao histórico-social que os circunda, têm atingida também a sua formação.

Para se falar em formação de professores, busquemos a princípio algumas tentativas de fundação da Pedagogia como ordem de discursos e práticas. Os fundamentos da Pedagogia são vistos como sendo “as atividades pelas quais os agentes educativos, em diferentes épocas e em diferentes meios culturais, esforçaram-se em justificar e em legitimar seus discursos e

---

<sup>17</sup> Brito (2004) e Chagas (2005), dentre outros, são exemplos de trabalhos que ilustram a relação do ensino de línguas estrangeiras com o uso de novas tecnologias.

suas práticas” (GAUTHIER; TARDIF, 1997, p. 38). Sob essa ótica, os sujeitos-professores (ou agentes educativos) se ligam a momentos que estariam legitimando discursos, formulando e justificando seus princípios. Basta observar as relações do inglês com a globalização e as questões culturais relativas à língua e aos povos dela falantes.

Desde o século XVII, a história ocidental da pedagogia foi dominada ou marcada por variações e transformações em seus modos de se fundamentar. De acordo com Gauthier e Tardif (1997), são três os modos de fundação dos discursos e das práticas pedagógicas. No primeiro, ainda no século XVII, a pedagogia como saber tradicional era fundada no sobrenatural e na experiência. A partir da reforma protestante, ocorrida na Europa no início do século XVI e de uma crescente preocupação em trazer as crianças para a escola ocorrida no século XVII, um saber do tipo religioso e normativo foi instituído, de forma a trazer regras e controles para que os alunos não causassem desordem ou aprendessem pouco. O método, ou seja, a pedagogia para resolver os problemas de ensino enfrentados pelos docentes da época tinha como base “o fundamento divino fecundando a experiência de ensino”, cujo método em pedagogia deveria refletir o todo ordenado (GAUTHIER; TARDIF, 1997, p. 42). Como modelo de docente, tinha-se um artesão cujo saber-fazer fundava-se na experiência e na tradição própria de seu ofício.

Chegando ao século XIX – segundo modo de fundação da pedagogia –, vemos uma busca de rompimento com a pedagogia tradicional em favor de um novo fundamento pedagógico. Os articuladores desse novo discurso pedagógico desejavam que ele não fosse mais uma cópia de ditames religiosos, mas sim que a pedagogia representasse um conjunto de saberes ligados a um saber-fazer fruto de investigações científicas. Esse saber científico positivo fundamentado na natureza seguia, na época, certa evolução natural de outras atividades do homem, particularmente, da medicina, cujo modelo canônico de atividade profissional fundava-se em um saber rigoroso (GAUTHIER; TARDIF, 1997, p. 46). Assim, o

professor-modelo era visto como sendo um técnico cujo saber-fazer vinha de uma ciência rigorosa e positivista.

Já o terceiro momento de fundação da pedagogia se estende desde o século XX, vendo-a sob a ótica de um saber profissional. O docente passa a ser visto como um profissional, o que significa dizer que ele é alguém “dotado de saberes e que, confrontado com uma situação complexa na qual torna-se impossível utilizar esses saberes conforme eles deveriam ser aplicados diretamente, deve, por conseguinte, deliberar, refletir sobre a situação e decidir” (GAUTHIER; TARDIF, 1997, p. 46).

Nessa perspectiva, na qual essa nova maneira de fundar o agir do docente é chamada de “razão”, o saber é tido como reflexivo, a partir do pensamento de que o professor não pode se basear nem sobre ordens de um plano divino nem ser um técnico que aplica leis, mas, sim, um confrontador de probabilidades que ele deve considerar, ponderar, julgar, decidir quais modificar e adaptá-las a cada situação. O modelo vigente é um docente prático, cujo saber-fazer é baseado numa capacidade de reflexão antes, durante e depois de qualquer ação.

Os três momentos apresentados sobre as formações às quais os agentes educacionais estiveram sujeitos se ligam a uma visão de sujeito que podemos chamar de cognoscente, sujeito esse que controlaria seus dizeres e sentidos deles advindos. E é justamente essa visão que vai permitir essa capacidade reflexiva que marcou o terceiro momento de fundação pedagógica. Observemos que todas as instâncias de atravessamentos da formação de sujeitos-professores já mencionadas, ora centrada no conteúdo, ora no método e, por fim, na reflexão, acabaram por constituírem o que temos hoje quanto à formação de professores.

A LA, enquanto participante de momentos formativos de muitos sujeitos-professores, possui exemplos de posturas que vão de encontro a esta visão cognoscente de sujeito e que, portanto, vai diferir desse paradigma de reflexão que marcou e marca vertentes da LA

enquanto atravessamento discursivo da formação de professores<sup>18</sup>. Uma outra LA que tem sido chamada de Crítica por pesquisadores para marcar outros olhares sobre questões que se lhe apresentam possui Pennycook (2001) como um de seus expoentes. A partir desse novo olhar, o autor vê

a lingüística aplicada crítica como uma abordagem constantemente variável e dinâmica para questões de linguagem e educação em lugar de um método, um jogo de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento. E em lugar de ver a lingüística aplicada crítica como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro vê-la como uma forma de conhecimento antidisciplinar, como uma forma de pensar e fazer que é sempre questionativa, sempre procurando novos esquemas de politização. (PENNYCOOK, 2001, p. 173)<sup>19</sup>

Também primando por evitar a construção de modelos estáticos ou canônicos, essa visão de LA se ocupa em operacionalizar conceitos e não estagná-los. Além de se engajar numa perspectiva de que o sujeito é marcado por limites, barreiras e que há sempre algo que lhe escapa, a Lingüística Aplicada Crítica também apresenta uma abertura de portas para que outras vozes, outras pesquisas e atitudes venham comungar de um espaço que possibilite, por exemplo, a visão do sujeito-professor como problematizador do seu fazer. Assim, o professor poderia abordar questões de linguagem sob a ótica de que seu fazer se encontra permeado por contextos múltiplos, dinâmicos e mediado por processos de mudanças constantes.

Toda a descrição feita da fundação da pedagogia evidencia os atravessamentos que o processo educacional e pedagógico sofreram ao longo do tempo, logicamente em consonância com seus momentos sócio-históricos. E os cursos de formação de professores de língua estrangeira – institucionalizados ou não – também se enquadram na constituição da pedagogia e sofrem seu atravessamento, visto serem eles também constituídos pelo discurso pedagógico.

<sup>18</sup> Esse caráter reflexivo aqui sinalizado e que permeia a LA enquanto formadora de sujeitos-professores será retomado no item 3.4. do presente trabalho.

<sup>19</sup> “I see critical applied linguistics as a constantly shifting and dynamic approach to questions of language and education rather than a method, a set of techniques, or a fixed body of knowledge. And rather than viewing critical applied linguistics as a new form of interdisciplinary knowledge, I prefer to view it as a form of *antidisciplinarity* knowledge, as a way of thinking and doing that is always questioning, always seeking new schemas of politicization.” A tradução é nossa.

Os cursos de Letras, como cursos formadores de professores de inglês e um dos espaços discursivos que se relacionam com nossa pesquisa, estão inseridos nessa problemática por que a fundação pedagógica passou e passa. A princípio, um curso superior de formação de professores de inglês seria responsável por tabular discussões que facilmente poderiam ser localizadas nos momentos de alteração dos paradigmas pedagógicos citados acima, por exemplo. A estruturação de um curso de formação de professores é feita, tentando-se direcionar questões sobre o processo de ensino e aprendizagem que constituiriam o sujeito-professor.

Discussões sobre os tipos de saberes, o papel de professores e os modos de fundação do ensino e da aprendizagem, por exemplo, representam momentos formativos que uma graduação superior de professores deve abordar. É claro que o que é discutido aqui vale como sendo o esperado de um curso de graduação, pois não podemos querer acreditar que tais cursos sejam garantidamente assim, até porque muitas pesquisas têm mostrado que os cursos de formação não conseguem abarcar a ampla e complexa gama de questões que envolvem a formação dos futuros professores. Haja vista alguns trabalhos como Moro (2004) e Filbida (2005), que investigam justamente a formação de professores de inglês em seus momentos de graduação em Letras.

O trabalho de Moro (2004) tematizou a formação do professor de LE e mostra a constituição dos sujeitos-alunos de graduação em sujeitos-professores ocorrendo na tensão entre o que é dito e o que é feito a partir dos momentos de prática pedagógica em sala de aula da disciplina Prática de Ensino que os assujeitam ou marcam as suas resistências aos discursos institucionais. Já Filbida (2005) trata da relação entre conhecimento lingüístico e a produção de uma prática profissional de futuro sujeito-professor de LE em aulas de língua inglesa e, a partir dos enunciados analisados, verifica a presença de um efeito de falta que revela o não alcance do propósito de formação do Curso de Letras em aulas de língua inglesa.

Um curso superior de Letras oferece a seus alunos, futuros professores, várias oportunidades de contato com saberes, discussões e reflexões pedagógico-educacionais e também lingüístico-discursivos, inerentes às questões diretamente ligadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Nesses moldes, necessariamente, esses sujeitos-futuros professores serão atravessados por toda uma gama de conhecimentos e, ao se constituírem professores, algo poderá ser percebido, via análises como as que aqui realizamos.

Um instituto de idiomas, por sua vez, constitui outro espaço discursivo que propicia a formação de professor de inglês com nuances particulares para essa formação. Os sujeitos aí formados, a despeito da não graduação em Letras, constituem-se professores a partir de treinamentos e preparações proporcionadas pelo próprio instituto. Este tenta “formá-los” por meio da apresentação a eles da “filosofia de trabalho” da instituição, ou seja, estaria fornecendo-lhes diretrizes e, até mesmo, modelos de atuação.

Se esse professor nunca atuou ou jamais pensou em atuar no processo de ensino e aprendizagem de inglês, o instituto apresenta-lhe, normalmente, a proficiência lingüística como uma garantia para o ensino da língua. As dúvidas, as incertezas ou as inseguranças sobre o processo de ensino e aprendizagem deverão ser superadas ao longo do processo, por meio de conversas e de cursos preparatórios para uso de materiais que editoras e franquias sempre oferecem.

Também, o começo da carreira de um professor de inglês atuante num instituto de línguas normalmente é marcado por lembranças de antigos professores, de como estes atuavam e de atividades que eram mais ou menos motivadoras para esse sujeito e seus colegas enquanto alunos, bem como de conversas com outros professores com uma maior experiência.

A formação de um sujeito-professor nesses moldes ocorrerá concomitantemente à sua prática. A sua formação – via conversas, leituras de manuais ou cursos – estará acontecendo ao mesmo tempo em que ele se encontra atuando em sala-de-aula, encontrando problemas ou

despontando dúvidas e incertezas. Tal característica se difere da situação vivida por um graduando em Letras, pois a experiência com o processo efetivo de ensino e aprendizagem é segmentada, constantemente direcionada e relegada, via de regra, ao final do curso.

Vale ressaltar que temos ciência de que há currículos em Cursos de Letras que já implementaram ou estão implementando contatos com instâncias práticas desde o início do Curso dos seus alunos. Essa implementação vem ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, de cursos de licenciatura de graduação plena, conforme apresenta a Resolução CNE/CP 1/2002 do Conselho Nacional de Educação em seus artigos 11 e 12, mais especificamente no § 2º do Art. 12, no qual se lê que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006). No entanto, tais tentativas de se levar o que prevê a lei ainda não foram avaliadas, tanto pelo fato de que sua aprovação é recente, quanto por observarmos que existem corpos docentes de Cursos de Letras que não se voltaram para tais questões. Mas notemos que toda e qualquer forma de se aproximar formação e prática congrega diferentes atravessamentos nas constituições desses sujeitos-professores.

As diferenças vão se relacionar com o acirramento entre teoria e prática, vistas como o lugar da completude e o lugar da falta, respectivamente. Coracini (2003a, p. 207) pontua esse distanciamento quando conclui que

o sujeito-professor se constitui no embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegitimado, do desvalorizado, isto é, como todo sujeito que ocupa um lugar entre o desejo da completude e a percepção, ainda que não totalmente consciente, da falta; daí a angústia, a busca incansável de soluções, momentaneamente apaziguadoras, para os problemas do dia-a-dia.

A tentativa de polarizar teoria e prática constitui um recorrente atravessamento discursivo em qualquer formação de sujeitos-professores, independentemente do tipo dessa formação.

É claro que nenhum dos dois ambientes aqui citados pode garantir a completude da constituição do sujeito-professor. Tornar-se professor é algo que não está somente na formação profissional do sujeito, pois sempre há outros valores que o marcam, algo que “escapa” desse “ser professor”, elemento característico de todo sujeito. No entanto, o que nos interessa aqui é a relação de distintos momentos formativos com a teoria que os professores participantes desta pesquisa receberam e como essa teoria se reflete nas constituições desses sujeitos-professores.

Assim, para se pensar esses sujeitos-professores de língua inglesa, e buscando-se delinear como se dá a atuação pedagógica desses sujeitos frente a tantas questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem, retomamos uma descrição que Pennycook (1994) apresenta acerca dos métodos pedagógicos propagados nos países ditos subdesenvolvidos:

eles [os métodos pedagógicos] são pressupostos claramente baseados em uma visão de educação particularmente Ocidental e fundamentados em práticas pedagógicas nos ambientes confortáveis de escolas privadas de idioma e programas intensivos de inglês baseados em universidades. Eles incluem uma visão de salas pequenas e cheias de estudantes que compartilham abordagens semelhantes de aprendizagem, são automotivados, encontram confortável interação informal e são de culturas letradas.<sup>20</sup> (PENNYCOOK, 1994, p. 167)

Na perspectiva do autor, o ensino de inglês ao redor do mundo tem se baseado em modelos de educação que têm sido espalhados por escolas particulares de línguas – diga-se franquias de escolas internacionais –, por exemplo, com semelhantes formas de trabalho por

---

<sup>20</sup> “They are clearly assumptions based on a particularly Western view of education and grounded in teaching practices in the comfortable surroundings of private language schools and university-based intensive English programmes. They include a view of classes as small and full of students who share similar approaches to learning, are selfmotivated, find informal interaction comfortable and are from literate cultures.” A tradução é nossa.

parte também dos professores e com alunos em níveis de interesse e de proficiência parecidos. A atuação de um sujeito-professor se voltaria, dessa forma, para contextos marcados por certa tentativa de se cercar o processo de ensino e aprendizagem, a partir da visão de que o papel do sujeito-professor deva estar ligado a posturas que possam envolver o aluno num ambiente “agradável”. Pennycook (1994, p. 167) pontua também que:

é esperado que os professores sejam informais, apreciem o seu ensino, tenham fácil acesso a uma gama de materiais e tecnologias de ensino, e sejam livres de muita pressão externa. O objetivo de inglês como língua estrangeira freqüentemente pauta-se na comunicação oral com falantes nativos de inglês.<sup>21</sup>

Notemos que a preocupação com um caráter oral-comunicativo de ensino de inglês como língua estrangeira é apontada pelo autor como um elemento característico do ensino ao redor do mundo. Tal visão de “movimentação” da aula pelo sujeito-professor aparecerá em nossas análises, como podemos perceber a partir de enunciados como “*as aulas eram muito movimentadas*” e “*os meninos adoravam*” (excerto 3)<sup>22</sup>. A análise de tais excertos vai revelar o que o autor acima chamou de “interação informal e confortável”, promovida por sujeitos-professores que se encontram envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, ligados a escolas-franquias de ensino de inglês.

Se trouxermos essas mesmas questões do ensino de inglês mais especificamente para o Brasil, perceberemos que elas permanecerão inalteradas. Aqui também podemos encontrar escolas-franquias de ensino de inglês funcionando sob o molde traçado, acima, pelo autor.

Entretanto, gostaríamos de abordar um fato concernente à (super)valorização do professor proficiente que se “aproxime” da forma “nativa” de um sujeito falante da língua

---

<sup>21</sup> “Teachers are expected to be informal, to enjoy their teaching, to have easy access to a range of teaching aids and technologies, and to be free from much outside pressure. The goal of EFL is frequently taken to be oral communication with native speakers of English.” A tradução é nossa.

<sup>22</sup> Neste trabalho, cada excerto utilizado se referirá a um recorte enunciativo conforme apresenta Orlandi (1984, p. 14).

inglesa. O próprio Pennycook (1994, p. 169) apresenta que tanto o audiolingualismo, que dominava os anos 50 e 60 do século XX, quanto a abordagem comunicativa dos anos 70 e 80 contribuíram para a manutenção da proscrição de outra língua que não fosse a própria língua alvo, na sala-de-aula de língua estrangeira. Ou por se achar que a língua materna poderia interferir na aprendizagem, ou simplesmente por se defender uma “autêntica” comunicação em língua estrangeira, o fato é que a imagem de que o professor proficiente, com experiência de vida num país falante da língua ensinada – o inglês, por exemplo –, estaria mais bem preparado para o ensino da língua compõe o imaginário de alunos de língua inglesa.

Podemos, então, perceber a instauração de dois lugares distintos nesse processo de ensino e aprendizagem de inglês. Um lugar seria ocupado por um sujeito-professor-proficiente, detentor do saber almejado por um sujeito-aluno (cliente), estando o sujeito-professor autorizado pela escola a ensinar a língua. O outro lugar seria aquele do sujeito-aluno, o do não-saber, da falta e do desejo. Temos, portanto, o sujeito-professor sendo aquele que poderia abrir caminhos para esse sujeito-aluno que é marcado pelo desejo de saber a língua. Desejo este que, muitas vezes, é fruto de uma visão de necessidade de saber a língua, visto que a imagem que se percebe da língua inglesa é uma imagem de língua culta, útil e necessária para se viver no mundo atual.

Destaquemos que a imagem que se tem do inglês é a de que ele é importante para se comunicar em qualquer parte do mundo com qualquer pessoa, pois seria uma língua mundial. Basta lembrarmos o papel da globalização nesse processo e o fato de que essa língua se encontra ligada também às possibilidades de ascensão social, visto que se podem encontrar imagens de que, para se exercer bem atividades ligadas a tecnologia e informação, por exemplo, e valorizadas pelo senso comum, o inglês é fator importante.

Uma vez contextualizado o nosso trabalho, pontuadas nossas bases teórico-metodológicas e discutidas algumas condições de produção dos discursos a serem analisados,

apresentamos, no capítulo três a seguir, a análise dos recortes discursivos que compuseram o *corpus* de nossa pesquisa.

## **CAPÍTULO TRÊS**

### **A análise construída a partir dos dizeres dos sujeitos-professores**

A análise de nossos dados será feita, primeiramente, a partir da análise dos dizeres de professores não-graduados e, posteriormente, procederemos à análise dos dizeres de professores graduados em Letras. Assim, localizaremos a produção dos imaginários desses sujeitos-professores e partiremos para a discussão desses imaginários e também do atravessamento discursivo de uma vertente da Linguística Aplicada, localizado a partir da análise de alguns dizeres dos sujeitos-professores.

#### **3.1. Os professores não-graduados (PNGs)**

Tentando perceber como aparece o papel da teoria na atuação educacional dos professores de língua inglesa atuantes em institutos de idiomas, destacamos o depoimento de um sujeito-professor de língua inglesa não graduado em Letras (PNG1) e atuante num instituto de idiomas. A análise de seu depoimento nos possibilitou perceber, de início, um dizer constituído por constantes negativas no fio de seu discurso.

Tais enunciados negativos funcionam, a princípio, como uma tentativa, por parte desse sujeito, de mostrar a sua falta de conhecimento teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem que é fomentado por ele. Assim, trata-se de argumentos de defesa a eventuais críticas, fazendo com que, nesse caso, essas negativas façam parte de um processo de antecipação dessas eventuais críticas.

Vejamos os seguintes recortes enunciativos:

Excerto 1:

(PNG1): **...não fui treinada para poder dar aula... lá não teve nenhum treinamento... teve muita conversa... ela passou muita coisa dela porque ela já dava há muito tempo... então... ela foi me passando as coisas que ela fazia... **foi como se fosse um treinamento...** mas... **não foi por nada profissional assim não...** era uma professora passando uma experiência dela para outra...<sup>23</sup>**

Excerto 2:

(PNG1): **...não sei de teorias... não aprendi teorias pro ensino de aulas...** de língua inglesa ou qualquer outra língua que seja... **não sei se funcionaria usando teoria na prática... não tenho a mínima idéia...** muitas coisas dão certo... muitas coisas não dão... depende da situação...

É evidente o uso efusivo de advérbios de negação numa tentativa de mostrar um distanciamento ou apagamento de um conhecimento teórico sobre o processo de ensino. O próprio uso da conjunção condicional “se”, junto à negação e ao desconhecimento aparente sobre o processo e sua eficácia em “*não sei se funcionaria usando teoria na prática*”, tenta mostrar um imaginário de ausência de teoria, como se ele, professor, fosse realmente ateu. Mesmo com esse conectivo colocando em dúvida o funcionamento da teoria na prática e deixando distanciar a relação teoria-prática, queremos crer que esse ato de negação é uma forma de se marcar o seu contrário, ou seja, a presença de uma teoria em meio à prática docente, ocorrendo, portanto, um processo denegativo que vem referendar a proposta do presente trabalho.

Como nos interessa justamente a relação desse sujeito-professor com a teoria e o processo de ensino e aprendizagem, conseguimos notar a inserção desse sujeito numa certa FD de denegação de qualquer conhecimento teórico sobre o processo educacional. E, ocupando-nos em localizar as regularidades e as dispersões desse e nesse dizer, visualizamos

---

<sup>23</sup> Utilizamos as seguintes convenções nas transcrições dos depoimentos coletados: ... = pausar; (...) = suspensão de trechos da fala; (( )) = comentários do pesquisador; ((INCOMPR)) = seqüência incompreensível; \*\* = omissão de nomes próprios; MAIÚSCULAS = entoação enfática. Esclarecemos que todos os outros grifos que aparecem nos recortes analisados são para facilitar a análise empreendida.

elementos que, por estarem inseridos nos dizeres desse sujeito, geram efeitos de sentido que vão possibilitar a percepção de como se dá a relação desse sujeito com a teoria.

Um primeiro elemento denegado pelo sujeito-professor é o treinamento para o exercício da sua função profissional. Vejamos que os dois primeiros enunciados do excerto 1 servem para tentar mostrar a ausência, via os advérbios de negação, de um treinamento formal que, para ele, sujeito-professor, ocuparia o lugar do conhecimento teórico acerca do processo de ensino e aprendizagem. Por não possuir a formação superior em Letras, que imaginariamente funcionaria como meio de contato e aquisição de teoria, o “treinamento para poder dar aula” desloca-se como uma outra possibilidade de recebimento de um saber que garantiria a sua atuação como professor, legitimando-o. No entanto, o uso dessas negativas se une ao aparecimento de um paralelismo entre o que não ocorreu (mostrado pelas negações) e o que houve (as assertivas afirmativas). A cada enunciação negativa foi aproximado um ponto que estaria funcionando numa relação de compensação. Esquemáticamente, temos:

- |  |   |  |
|--|---|--|
| (a) <i>não fui treinada</i>              | X | <i>teve muita conversa</i>                         |
| (b) <i>não teve nenhum treinamento</i>   | X | <i>ela passou muita coisa</i>                      |
| (c) <i>não foi por nada profissional</i> | X | <i>era uma professora passando uma experiência</i> |

Vale esclarecer que o sujeito-professor pontua a presença de um Outro que seria o responsável pelo “pouco” saber que ele possui acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE. Essa presença vem servir à argumentação do sujeito-professor a favor da imagem por ele construída de não responsabilidade, de não poder ser culpado ou responsabilizado por algo que não funcione durante o processo. Apontando para esse Outro, o seu modelo de professor, o sujeito credita a este certa co-responsabilidade com a sua própria atuação. Portanto, ao

(re)conhecer a presença desse Outro que lhe é formativo, nota-se vestígios da passagem de conhecimentos teóricos constitutivos, mesmo sendo (de)negados.

Voltando às dicotomias constituídas nos dizeres desse sujeito pesquisado, percebemos que a cada negação enunciada é aproximada uma assertiva que, numa tentativa de reforçar a negativa, acaba por contradizer o primeiro enunciado. Com isso, abre-se um ponto de deriva de significação, contrária à formação discursiva predominante. O sujeito diz que não foi treinado, mas que houve “*muita conversa*” (cf. a); afirma que não houve nenhum treinamento, mas afirma que a ele lhe foi passada “*muita coisa*” sobre o processo de ensino e aprendizagem (cf. b). Segundo ele, isso tudo não foi “*nada profissional*”, porém foi uma transmissão de “*experiência*” (cf. c). Nota-se que “*muita conversa*” desloca-se para “*como se fosse um treinamento*”. Há, portanto, um reconhecimento entre essas designações (“*conversa*” e “*treinamento*”), fazendo com que, no processo de construção discursiva do sujeito, a relação entre elas se torne seu fator determinante. Não é nem conversa nem treinamento, mas sim um pouco de ambos.

Como as palavras assumem seus sentidos nas relações com outras palavras no fio do discurso, o efeito de sentido produzido com o deslize de sentido entre “*conversa*” e “*treinamento*” se encontra na relação mantida entre essas palavras e a argumentação que é construída pelo sujeito enunciatador. Essa construção discursiva do referente “*treinamento*” é importante para a análise em questão, porque argumenta na direção da hipótese de leitura proposta neste trabalho, qual seja: que, no dizer do sujeito-professor não formado, ressoam sentidos de teorias sobre o ensino e aprendizagem de LE, embora ele o negue.

Assim, vemos que o denegado, em contraposição ao assumido, se apresenta como expressão de algo que se deseja recalcar. Na tentativa de se negar a teoria, ocorre a instauração de dizeres e sentidos outros que revelam o aparecimento de um conhecimento teórico que afeta o sujeito-professor e o marca como sujeito discursivo. Nota-se que o

aparecimento da conjunção adversativa “mas” nas dobraduras do discurso produzido pelos dizeres do sujeito deixa flagrar a presença de um posicionamento de compensação para o seu (des)conhecimento teórico. A sua não aquisição de teoria é compensada pela recepção de um “saber-fazer” que ocupa o “lugar” da teoria sem, no entanto, funcionar, no fio de seu dizer, como conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem. A tentativa de se apagar o “saber-teórico” traz à tona o reconhecimento do “saber-fazer” adquirido, mas não (re)conhecido.

Já no depoimento de outro sujeito-professor não graduado, PNG2, podemos perceber que o referente “treinamento” é apresentado diferentemente da construção percebida a partir da análise até aqui feita nos dizeres do PNG1. Enquanto que até agora vimos que a relação mantida entre “conversa” e “treinamento” se encaminha para uma percepção de que essa conversa-treinamento se constitua um certo “saber-teórico” e, portanto, um conhecimento teórico, os dizeres de PNG2 se encaminha para uma separação de treinamento e teoria. Ao assumir que recebia um “*curso de treinamento pra professores*” (excerto 3), o PNG2 não liga esse treinamento a conhecimento teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem. Vejamos o recorte:

Excerto 3:

(PNG2): ...eu comecei a dar aulas de inglês dentro da escola onde eu estudava quando eu cursava o... o **último livro do curso avançado... eu fui convidada a fazer um curso de treinamento pra professores** no qual **eu fui aprovada** e desde então eu dou aula no mesmo lugar...

O termo “treinamento” nesse recorte se liga a um momento de preparação de alunos de melhores níveis lingüísticos (“*último livro do curso avançado*”) para assumirem o papel de professores. Enunciando que esse treinamento recebido fora um curso, o sujeito-professor aponta que a aprovação para esse curso veio na forma de uma oportunidade de trabalho.

Temos que, para PNG2, “treinamento” é diferente de saber-teórico, mesmo que, com isso, apague qualquer conhecimento teórico que possa ter circulado nesse curso freqüentado.

Notemos que tanto a diferenciação feita pelos sujeitos-professores entre “saber-fazer” e “saber-teórico” quanto a distinta construção do referente “treinamento” só ocorrem porque o espaço discursivo no qual eles se encontram (instituto de idiomas) propicia tal ocorrência. Se o instituto abre espaço para a atuação de sujeitos-professores graduados e/ou não-graduados, enunciar sobre um “saber-fazer” distinto de um outro “saber-teórico” possui relevância, visto que também o instituto não faz distinção quanto a “saberes” para o ensino da língua alvo. Até mesmo porque dizeres como “professor nativo” ou “professor com experiência no exterior” são bastante valorizados por escolas e alunos.

Para o PNG2, assumir o treinamento não lhe impediu de apagá-lo enquanto momento de aquisição ou de pelo menos contato com teoria. Tal postura de apagamento de contato com teorias de ensino e aprendizagem é reforçada quando esse sujeito-professor começa a falar sobre teoria e prática. No excerto 4, a seguir, o sujeito-professor enuncia que antes de fazer um curso de especialização sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE, ele desconhecia qualquer teoria. Vejamos:

Excerto 4:

(PNG2): ... o que eu penso sobre a relação teoria-prática no ensino de língua inglesa... **ATÉ... eu fazer esse curso de especialização... ter... ter meu primeiro contato com a teoria... eu não pensava nada... eu só sentia que faltava alguma coisa... né... algumas coisas que eu vivenciava... algumas dúvidas que eu tinha... não... não... não tinha respostas...**

Para esse sujeito-professor, o seu curso de especialização funciona como o seu contato com teoria de ensino e aprendizagem de LE. Desconsiderando o treinamento recebido no início de sua profissão, o sujeito-professor diz que “*não pensava nada*” sobre teoria e afirma que “*só sentia que faltava alguma coisa*”. Assim, o PNG2 argumenta a favor de um

imaginário de desconhecimento teórico para o processo de ensino e aprendizagem, que é marcado por dúvidas e falta de respostas (“*não tinha respostas*”).

A partir do enunciado “*algumas coisas que eu vivenciava*”, podemos perceber que as “*dúvidas*” e ausência de respostas enunciadas pelo sujeito-professor são apresentadas como fruto de sua vivência profissional, ou seja, suas dúvidas advêm de sua experiência (“*eu vivenciava*”). E essa experiência geradora de inquietações apresenta-se aqui como uma faceta do “saber-fazer”, a favor de que também o PNG1 argumenta, conforme vimos na análise acima dos excertos 1 e 2.

No recorte 4, essa experiência caracterizou um momento “antes” do contato teórico proporcionado pelo curso de especialização desse sujeito-professor, sendo que esse “antes” está marcado pelo tempo verbal empregado nos verbos que apareceram nesses enunciados explicativos do sujeito PNG2. As formas verbais “*pensava*”, “*sentia*”, “*faltava*”, “*tinha*” e “*vivenciava*”, empregadas no pretérito imperfeito do indicativo, trazem consigo a característica desse tempo verbal de demonstrar ações que não foram totalmente concluídas e nos permite observar, por exemplo, que o enunciado “*eu só sentia que faltava alguma coisa*” ainda parece fazer parte de sua constituição profissional. Da mesma forma, o que esse sujeito-professor “*vivenciava*”, as “*dúvidas*” que ele “*tinha*” e as “*respostas*” que ele “*não tinha*” marcam o seu “antes” não-teórico.

Este fato também é percebido a partir do “*ATÉ*” enunciado no excerto 4, que pretendeu demarcar o que o sujeito-professor viveu antes do seu curso de especialização quanto à sua não-teoria. Além disso, cria certa expectativa de que esse curso iria suprir-lhe o que faltava por representar a aquisição de teoria, sendo que essa completude acaba por não se efetivar, como veremos no excerto 5, no qual o sujeito-professor constitui a dicotomia “antes” X “depois”, ao enunciar sobre o “*depois*” do curso de especialização.

A presença de contradições é muito evidente nos recortes discursivos em análise. No excerto 1, por exemplo, ao admitir o momento de “conversa” que o sujeito-professor teve com um outro professor, ele enuncia que tal momento “*foi como se fosse um treinamento*”, mas afirma a seguir que isso não fora um treinamento. Tentando justificar tal denegação, ele traz outra negativa, ao enunciar que “*não foi por nada profissional assim não*”. Nela, temos o adjetivo “*profissional*” se referindo ao tipo de conhecimento esperado para se alcançar o *status* de teoria.

Temos aí a produção de efeitos de sentido que mostram certa valorização de um treinamento que se aproximaria de um conhecimento teórico desejado. Tal referência ao profissionalismo se encontra em oposição a um saber empírico, oposição esta marcada pelo substantivo “*experiência*”, enunciado em seqüência. E, além disso, esse saber empírico é fruto da vivência educacional do sujeito e vem representar um algo possível de se adquirir, frente a uma “impossibilidade” de realização do desejo (possuir o “*profissional*”).

A denegação marcada em “*não foi por nada profissional assim não*” permite a visualização do recalque feito em relação à posse do conhecimento teórico. Esse conhecimento é mostrado no enunciado afirmativo que aparece no excerto, quando o sujeito assume que houve a transmissão de experiência sobre o processo de ensino e aprendizagem, a ele, por outra pessoa; ou seja, ele recebeu um conhecimento que passou a lhe constituir enquanto sujeito-professor.

A nosso ver, momentos como o descrito acima, de “transmissão de experiência” de um profissional a outro, nada mais são do que um tipo de formação, uma maneira de o sujeito-professor se constituir via discurso de um Outro e a partir de suas análises sobre o “saber-fazer” que lhe é apresentado por outro profissional. A constituição desse sujeito discursivo se dá também através dessa tomada para si de saberes do Outro, assumido como modelo.

Uma outra contradição que se relaciona com essa já apresentada é percebida pelo uso dos advérbios “muito(a)” e “nada”. Dentro de um possível pensamento dicotômico de “não um, porém outro”, vemos que o “um” ausente é marcado pelo “*nada profissional*”. Esse “nada”, demonstrando ausência, é compensado pelo fato de haver “*muita conversa*”, por alguém passar “*muita coisa*” por possuir “*muito tempo*” de profissão. Dito de outra forma, “muita experiência” preencheu uma lacuna aberta por algo que deveria ser profissional – uma formação acadêmica – e presentificado no “nada”, sendo desejado, mas marcado como sem profissionalismo, portanto sem garantia de eficiência. No fio do discurso desse sujeito, a imagem criada de (de)negação, também presente nessa dicotomia “muito” x “nada”, funciona argumentativamente a isentar o sujeito-professor de responsabilidade plena em relação à eficiência da prática por ele realizada.

Consideremos que o próprio espaço discursivo no qual se encontra o sujeito-professor já dá mostras da não necessidade de algo profissional para a atuação desse professor. Por não haver cobranças institucionais quanto a ser mais ou menos “teóricos” por parte dos institutos, acaba ocorrendo nesses espaços uma exacerbação da prática. Ou seja, o espaço discursivo instituto de idiomas favorece um pólo de dicotomia entre teoria e prática, pois não provoca efeitos de necessidade teórica no sujeito-professor que ali atua.

Vejamos também os dizeres no excerto 2, em que aparece uma seqüência de enunciados negativos a denegar o conhecimento sobre teorias de ensino. A marca dessa negação se dá pelo advérbio “não”, junto aos verbos “ser”, “aprender” e “ter”, tentando nos levar a uma visão de apagamento de qualquer saber-teórico. Os próprios verbos empregados, normalmente, para se assegurar, via senso comum, um estatuto profissional (p.e. ‘eu sou professor’, ‘eu aprendi e tenho o conhecimento’), aqui são utilizados na tentativa de denegar o saber-teórico que sustentaria tal estatuto, pois pensar um professor que “não sabe”, que “não aprendeu” e “não tem conhecimento” sobre o ensino asseveraria um desconhecimento teórico

do processo de ensino e aprendizagem, o que sustentaria o imaginário desse sujeito-professor de não responsabilidade total sobre o processo de ensino e aprendizagem no qual ele está inserido.

No enunciado “*não sei se funcionaria usando teoria na prática*”, encontramos também essa denegação ao observarmos que o conectivo condicional se é utilizado para colocar em dúvida a eficácia da teoria junto à prática. Além de dicotomizar tais elementos, o sujeito-professor coloca o funcionamento, a utilidade da teoria em dúvida ao pensar na possibilidade de se inseri-la “*na prática*”. Vejamos que a preposição “em” presente no sintagma “na” deixa claro que há uma relação de inserção de alguma teoria em uma prática. Poderíamos questionar o por quê da não ligação direta entre teoria e prática. O valor semântico do verbo “usar” que foi utilizado já revela essa visão de algo que deve ser inserido, agregado em outra coisa. É como se houvesse prática docente que não se respaldasse em teoria, e uma prática sempre é passível de ser ou vir a ser explicada por essa teoria, mesmo que tal teoria não esteja formulada formalmente. Mesmo numa repetição de estruturas e modelos, por exemplo, subjaz a essa prática certa concepção de ensino.

Assim, a dúvida posta pelo sujeito-professor a partir da conjunção condicional “se” se junta à denegação da teoria nesse segmento, buscando produzir o efeito de ausência de um conhecimento teórico sobre o processo educacional. Contudo, as seqüências enunciadas logo após essas negativas deixam transparecer certo “saber” que, mesmo sendo um “saber-fazer” e não um “saber-teórico” institucionalizado, descortina a formação do sujeito-professor. Logo, ao reconhecer que durante o processo “*muitas coisas dão certo*” e “*muitas coisas não dão*”, o sujeito se flagra, ou é flagrado, produzindo efeitos de sentido que mostram o seu conhecimento e a sua compreensão do processo educacional de língua estrangeira. As “coisas”, funcionando ou não nesse processo, são exemplos de práticas educacionais desse professor, que estão ligadas ao seu processo subjetivo de reflexão. Se ele admite que há algo

que funciona e algo que não funciona, é porque ele já se atentou ao processo como um todo e consegue visualizar momentos mais propícios a certas atividades promotoras do ensino e da aprendizagem.

Essa mesma preocupação, ou ocupação com o processo educacional que perpassa os dizeres do PNG1 – principalmente no que tange a sua dúvida em relação à inserção da teoria “*na prática*”, mas que acaba por revelar certa concepção de ensino segundo suas escolhas de atividades educacionais – é percebida nos dizeres do PNG2, conforme o excerto 5 a seguir, em que ressoam sentidos de falta e incompletude sobre a teoria de ensino e aprendizagem.

Excerto 5:

(PNG2): ... e depois que eu tive o meu primeiro contato com a teoria... **apesar de ter sido pequeno... por isso que eu estou tentando mestrado... pra... pra eu me aprofundar melhor... depois** que eu tive esse contato.. aí eu tive certeza... eu tive certeza de que **falTAVA** alguma coisa...

Nesse recorte, temos o enunciado “*eu tive certeza que faltava alguma coisa*” que se liga a outros enunciados do excerto 4, a reforçar o argumento de que esse sujeito-professor não possuía teoria, mas percebia a ausência de “*alguma coisa*” que, para ele, seria a teoria.

Já a partir do enunciado “*primeiro contato com a teoria*”, personificado no curso de especialização, a despeito de seu treinamento inicial, o sentimento de falta que parecia percorrer sua atuação profissional é “apaziguado”, mas não resolvido. De acordo com esse recorte 5, o contato com a teoria, via especialização, trouxe ao sujeito-professor não o conhecimento teórico que substituiria o “*alguma coisa*” ausente, mas sim a certeza de ausência de algo. Notemos que o enunciado “... por isso que eu estou tentando mestrado...” aparece como uma tentativa de se apresentar o curso de especialização encerrado, que serviria como oposição a suas “*dúvidas*” e falta de respostas (excerto 4), não conseguindo garantir-lhe uma completude teórica, o que, portanto, acabou sendo idealizada no mestrado.

O advérbio de tempo “*depois*”, que apareceu nesse excerto 5, vem demonstrar que a dicotomia “antes” X “depois”, que começou a se instalar a partir do excerto 4, revela certa continuação da ausência teórica que a preposição “*ATÉ*” tentou demarcar. Se naquele excerto o tempo verbal utilizado revelou-nos a não completude das ações indicadas pelos verbos quanto às dúvidas e incertezas advindas da não-teoria, aqui temos também o tempo verbal como revelador da incapacidade de se cercar a aquisição teórica em um curso. Notemos que o verbo “ter”, empregado no pretérito perfeito em “*depois que eu tive esse contato*” (excerto 5), denota certa completude e demonstra, ao mesmo tempo, que o contato “real” com a teoria na especialização não serviu como “*respostas*” às suas “*dúvidas*”, pois esse contato funciona, em seu imaginário, apenas como confirmação da falta, e não como aquisição teórica. Basta observar que a presença do verbo “faltar” no pretérito imperfeito em “*eu tive certeza de que falTava alguma coisa*” continua mostrando a sua busca pela teoria; haja vista a entonação marcada na palavra “*falTava*”, a enfatizar a continuação da falta.

A ausência de “*alguma coisa*”, marcada nos excertos 4 e 5, aparece como um argumento para esse sujeito-professor reforçar seus dizeres de desconhecimento teórico antes do contato teórico via especialização. Mesmo sendo esse contato caracterizado como “pequeno” e, portanto, justificando a busca por um curso de “*mestrado*”, devemos considerar que ele é responsável pela reafirmação de um sentimento de incompletude, característico a todo sujeito. Antes do contato, digamos “formal”, com teorias, o sujeito-professor se dizia desconhecedor de teorias (“*eu não pensava nada*”) e com dúvidas (“*algumas dúvidas que eu tinha*” e “*não tinha respostas*”). Porém, esse contato teórico (a especialização) é apresentado como “*pequeno*”, ou seja, incapaz de resolver completamente suas inseguranças e incertezas profissionais. A partir daí, ele se diz “*tentando mestrado*”, na expectativa de se “*aprofundar melhor*” na teoria, ou seja, na busca por “melhorar” o processo de ensino e aprendizagem no

qual está envolvido. Com isso, ele acredita que alcançará suas “*respostas*” e preencherá o que acredita faltar.

Percebemos que essa incompletude marcante dos dizeres desse sujeito-professor revela que todas essas questões apresentadas como constituintes de um imaginário de ausência de algo que deveria/poderia melhorar o processo de ensino e aprendizagem não são, na verdade, esgotáveis. A busca por apaziguamentos teóricos, por exemplo, é processual, não existindo, portanto, uma saturação teórica.

E mesmo deslocando o parâmetro de funcionamento para a situação – conforme o enunciado “*depende da situação*”, que apareceu no excerto 2 –, para o momento da aula, o sujeito-professor enunciador demonstra reconhecer o seu papel de modificador e promotor do ensino e da aprendizagem. Ele clama para si a responsabilidade, que é dele mesmo, de gerenciar o seu “saber-fazer”, a situação e tudo o que se relacionar com o processo educacional à sua volta. São nesses momentos de pensar e buscar aprimoramento que os conhecimentos ou teorias passam a ser mobilizados e requeridos para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem que se instala.

Quando do descolamento do parâmetro funcional da aula para a situação do PNG1, o deslize de sentido do “*nada profissional*” – que apareceu no excerto 1 – para a intuição que marca a sua prática docente se liga à tomada para si de modelos, de conversas “não-formativas” e, até mesmo, da rememoração de seu próprio processo de aprendizagem. Para trabalharmos analiticamente com esse momento constitutivo desse sujeito-professor, tomemos o recorte abaixo como base para a localização de produções de sentidos que demonstrem a referida constituição subjetiva de professor:

Excerto 6:

(PNG1): ...e assim fiz... gostei disso porque tinha uma amiga minha... uma amiga... assim... ela era professora onde eu estudava inglês e **eu via as aulas dela**... que

eram aulas para crianças e as aulas eram muito movimentadas... os meninos adoravam... **ela era meu modelo de professora...** então **eu tentava imitar as coisas que ela fazia...** eu acho que não chegava aos pés dela não... mas eu tentava...

A assunção de modelos ou exemplos de atuação tentam indicar uma distância do seu (re)conhecimento formativo sobre o processo de ensino e aprendizagem. Distância esta que vem marcada pelo uso de verbos de ação (“*via as aulas dela*” e “*tentava imitar*”) a mostrarem a recepção de algo – nesse caso, o “saber-fazer” – que o sujeito diz não possuir, mas que vem como fruto primeiro de um outro (“*professora onde eu trabalhava*”) e passa a constituí-lo como sujeito-professor.

Tais posturas, ligadas à denegação de um saber-teórico, deixam transparecer o exercício de um saber-prático que, pela tentativa de distanciá-lo de um outro saber – visto como teórico –, vem acirrar mais ainda uma dicotomização já tão marcada entre teoria e prática.

Dessa forma, considerando a heterogeneidade da linguagem e do próprio discurso, temos que, apesar do imaginário ateórico desse sujeito-professor, a materialidade lingüística deixa flagrar a presença de um saber que atravessa a sua constituição de professor. Esse saber vem mostrar que, mesmo ocorrendo a negação de um conhecimento teórico, tem-se a voz de um Outro que se apresenta, por exemplo, como o seu “*modelo de professora*” (excerto 6), modelo este que se apresenta, a nosso ver, como uma representação da teoria do que seja ensinar, auxiliando, assim, na constituição desse sujeito-professor.

O pronome pessoal “*ela*” enunciado – que num processo anafórico se liga ao substantivo “*amiga*”, cujo sentido desliza para “*professora*” –, passa a se referir ao professor que é elevado à condição de modelo. A recorrência desse pronome deixa transparecer a criação imaginária desse sujeito-professor de um ideal a ser alcançado que, personificado nesse “*modelo*”, serve tanto de parâmetro quanto de inspiração para suas aulas, visto que o

professor “*via*” e “*tentava imitar*” seu modelo. Tais formas verbais reforçam a busca empreendida pelo sujeito-professor desse modelo que passa a ocupar o seu espaço formativo atóricico.

Ainda sobre os verbos *ver* e *tentar*, observemos que eles foram utilizados no modo indicativo, de forma a percebermos, com isso, que eles tentam exprimir ações consideradas na sua realidade factual, na certeza de que o sujeito-professor é controlador do seu processo educacional. Mas esses mesmos verbos, por serem usados no pretérito imperfeito, deixam transparecer um inacabamento – característica de tal tempo verbal –, uma não conclusão no processo de adoção de um modelo. É o que vemos também na assertiva “*eu acho que não chegava aos pés dela não*”. Mesmo assumindo a sua atuação como intuitiva e não-teórica, sua narração deixa escapar a presença de um Outro que acaba participando de sua constituição teórico-prática de professor de inglês. Outro esse que é representado pelo seu modelo de professor, simbolizando todo um desejo e um ideal de atuação que é também reforçado pela instituição, visto que um professor convidado a “repassar” algo a um novo professor é sempre escolhido pela sua relação com a instituição. E um “modelo” só se é escolhido se ele for respaldado por outros dizeres que o legitimem como “bom”, “dinâmico” etc.

Notemos também que a razão para se assumir esse “*modelo*” e não outro aparece no dizer desse mesmo sujeito. O fato de esse “*modelo*” ter sido seu professor, ainda enquanto aquele era aprendiz da língua, influi, mas não pode ser determinante, visto que o sujeito em análise deve ter tido vários professores de inglês. O que se percebe é a imagem criada de “boa-aula” desse professor-modelo: o parâmetro aqui é a capacidade de “movimentar” a aula (“*as aulas eram muito movimentadas*”) e também o gosto dos alunos (“*os meninos adoravam*”). Assim, nesse imaginário de “boa-aula”, de excelência profissional, ocorre a elevação desse “*ela*” a “*modelo*” que deve, portanto, ser imitado e copiado.

Uma boa aula, com isso, passa a se relacionar não com conhecimentos teóricos sobre o processo, mas sim com a situação. O professor coloca o sucesso da aula em relação direta com o momento ou o instante de acontecimento dela, apagando um possível processo de preparação para se ministrá-la. Esse preparo pode ser o reflexo do conhecimento teórico-prático acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Um outro momento da constituição dessa representação é percebida no excerto 6, quando o deslocamento do parâmetro de boa aula acontece saindo do processo e indo para o nível de empatia e diversão que o professor possa proporcionar ao aluno. Ao enunciar que “*os meninos adoravam*” suas aulas, o sujeito eleva esse “gostar” a um patamar de reconhecimento, mesmo que por parte dos alunos, da sua capacidade e qualidade de ensinar a língua. Fato que é reforçado pelo uso da conjunção adversativa “mas”, junto ao verbo “tentar”, na seqüência dessa enunciação, o que deixa transparecer a preocupação em fazer um bom trabalho.

Ao se cercar dessa tentativa de seguir o seu “*modelo*” e do pensamento de que não “*chegava aos pés*” desse modelo, o seu dizer “*mas eu tentava*” produz um efeito de que a sua busca pela boa aula, via seu “esforço” contínuo, serviria como um crédito que apagaria uma falha qualquer no e do processo de ensino, e até mesmo a ausência de um conhecimento teórico, conforme o sujeito-professor tenta reforçar. Além de revelar, via imaginário, uma tentativa de busca de legitimação para sua atuação, mesmo não sendo legitimada como a de um professor, a sua tentativa por acertar funcionaria como elemento autorizador de sua inserção nesse processo.

Outra voz que revela sua formação vem do momento de descrição de sua forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem:

Excerto 7:

(PNG1): (...) a escola era muito cheia de material... então... a gente usava bastante... todo dia tinha filme... sem legenda... alguns desenhos... a gente usava alguns sem legenda, alguns com legenda... tinha muita música, muitos jogos... o material era muito grande... aí dava para variar muito as aulas...

O sujeito-professor apresenta a escola que o recebe como professor de língua como sendo a fornecedora de condições de trabalho, deixando, com isso, transparecer a sua visão de que sua formação é papel/responsabilidade da escola. É o que se percebe a partir do excerto 1<sup>24</sup>, com o uso do advérbio de lugar “lá”, funcionando como indicação de quem teria o papel de formá-lo. O professor não possui “formação profissional” - como a formação em Letras talvez -, então, a escola funcionaria como aporte para essa ausência.

Já no excerto 7, anteriormente retratado, notamos uma relação de atividades que o sujeito-professor assume como dele, conforme aparece no excerto 6 (...e assim fiz...), mas no qual se percebe a marca da “intromissão” de um Outro – a instituição que se equipa para o professor. A apresentação do que a escola possui e oferece se coloca como aquilo que se deve utilizar. Funcionaria como um “aqui tem, então vou/devo usar” ou “todos usam isto aqui, eu também vou/devo usar”.

Além disso, o enunciado “*variar muito as aulas*” se liga a um outro enunciado do PNG1, quando discorrendo sobre a “prática” de seu professor-modelo. No excerto 6, tivemos o enunciado “*as aulas eram muito movimentadas*”, que favorecia a visão de que esse seu modelo de atuação se destacava por suas aulas serem “*muito movimentadas*”. O aparecimento do advérbio “*muito*” revela certa intensidade na capacidade de movimentação das aulas desse sujeito-professor de LE – aqui no sentido de interação aluno-conteúdo-professor. Além de reconhecer a característica de movimentação comum a professores de LEs, o sujeito-professor

---

<sup>24</sup> Para facilitar a leitura, transcrevemos novamente o excerto 1: ...**não fui treinada para poder dar aula... lá não teve nenhum treinamento**... teve muita conversa... ela passou muita coisa dela porque ela já dava há muito tempo... então... ela foi me passando as coisas que ela fazia... **foi como se fosse um treinamento**... mas... **não foi por nada profissional assim não**... era uma professora passando uma experiência dela para outra...

eleva essa característica ao nível de “muito”, ou seja, acima da média, de forma a marcar seu modelo e, também, de justificar sua escolha por esse “modelo”.

Essa mesma preocupação em caracterizar a prática e, portanto, distanciá-la da teoria é encontrada neste excerto 8, recortado do depoimento do PNG2:

Excerto 8:

(PNG2): (...) porque a partir do momento em que você tem contato com a teoria... a sua prática se torna **muito mais fácil...** porque... por mais que a teoria não seja aplicada daquela forma... **na PRÁTICA...** mas **ela explica muita coisa...** ela te dá **um direcionamento** em determinadas situações...

De acordo com esse recorte, o sujeito-professor apresenta a teoria como sendo um facilitador, um direcionador, ou seja, como algo que explica a prática. Segundo o PNG2, o “*contato com a teoria*” torna a prática “*muito mais fácil*”, ou seja, o papel da teoria é o de facilitar a prática. Notemos que, ao apresentar a teoria como facilitadora da prática, o sujeito-professor enuncia a seqüência “*por mais que a teoria não seja aplicada daquela forma... na PRÁTICA... mas ela explica muita coisa*”, que nos apresenta certa revelação de comparação entre teoria e prática. Na primeira parte dessa seqüência (“*por mais que a teoria não seja aplicada daquela forma*”), localizamos, a partir da dicotomização de teoria e prática, a teoria num patamar inferior ao da prática.

Por sua vez, a locução verbal “*não seja aplicada*” nos permite observar a preocupação com a aplicabilidade da teoria por parte desse sujeito-professor. Já o pronome “*aquela*”, que vem definindo a “*forma*” da teoria, remete-nos à visão de que a teoria não se liga à prática, ou seja, existe uma distância entre a teoria e a prática ligada a uma aplicabilidade nem sempre identificável.

Por outro lado, a presença da conjunção adversativa “*mas*” – introduzindo a seqüência “*mas ela explica muita coisa*” – apresenta a rejeição, por parte desse sujeito-professor, dessa

“inaplicabilidade” da teoria, pois ele argumenta que “*ela explica muita coisa*”, sendo, portanto, “útil” à prática. Esse mesmo sentimento de utilidade é notado na seqüência “*ela te dá um direcionamento em determinadas situações*”, que vem reforçar o imaginário de utilidade da teoria “*na prática*”, conforme vimos também ao analisarmos esse mesmo sintagma “*na*”, presente aqui e no excerto 2. Notemos ainda que essas “*determinadas situações*” se ligam às “dúvidas” vivenciadas e não respondidas pelo sujeito-professor antes do seu contato com a teoria, conforme vimos na análise do excerto 4.

Outro recorte discursivo que vem mostrar a relação dos sujeitos-professores com a teoria é o excerto 9, que apresenta a experiência com o processo de ensino e aprendizagem como garantia para o sucesso profissional.

Excerto 9:

(PNG3): **antes de mais nada...** é bom destacar o fato de que quanto mais experiência você tem... melhores as suas aulas são.. quanto mais você tem prática melhor as suas aulas vão ficando... né.... então... hoje as minhas aulas já são bem diferentes das aulas que eu ministrava quando eu comecei... lógico...

Ao iniciar seu depoimento com o marcador discursivo “*antes de mais nada*”, o PNG3 pretende direcionar seu depoimento no sentido de valorizar a experiência enquanto legitimadora de sua prática. Argumentando a favor de seu imaginário de professor “prático”, o que equivale a dizer “não-teórico”, o sujeito-professor traz o enunciado “*quanto mais experiência você tem... melhores as suas aulas são*”, que deixa transparecer a visão de que só a quantidade de experiência de um sujeito-professor explicaria a “melhoria” de suas aulas. O uso do substantivo “*fato*”, sendo determinado por um artigo definido (“*o fato*”) de forma a designar essa relação entre “*experiência*” e “*melhoria de aula*”, traz consigo certa voz de “verdade”, de algo já constatado e provado que, junto ao marcador “*antes de mais nada*” e ao enunciado “*é bom destacar*”, vem ressaltar o enunciado em seqüência; constrói-se um

imaginário para esse professor de que sua experiência, ou seja, sua prática, é responsável por tornar suas aulas melhores. Como justificativa para seu dizer, o sujeito-professor enuncia “*hoje as minhas aulas já são bem diferentes das aulas que eu ministrava quando eu comecei*”, que vem exemplificar sua fala e reforçar a valorização da experiência.

Vale ressaltar o uso das interjeições “*né*” e “*lógico*”, utilizadas pelo sujeito-professor requerendo o assentimento, a concordância para o que ele enuncia. Assim como ele designou sua postura de valorização da experiência como sendo um “*fato*” (algo real, verdadeiro), ele, também, ao partir para uma conclusão – via marcador conclusivo “*então*” –, apresenta seu exemplo pessoal, reforçando sua proposição e marcando-a como sendo algo do campo da lógica, ou seja, da verdade incontestável.

Essa mesma marca de assentimento (“*né*”) aparece em outro momento no depoimento do PNG3. Neste outro recorte (excerto 10 abaixo), o sujeito-professor caracteriza sua visão sobre o papel da teoria no ensino de língua inglesa como sendo “*importante*”, transparecendo um posicionamento de valorização. Vejamos:

Excerto 10:

(PNG3): (...) bom... que acho que a teoria é muito importante pro ensino da língua inglesa e... pra quê?... porque... **pra colocar em prática, né...**

Mesmo qualificando a teoria como “*muito importante pro ensino da língua inglesa*”, o sujeito-professor revela, ao tentar explicar-justificar tal enunciado, seu imaginário de valorização da prática-experiência. O enunciado “*pra colocar em prática*”, trazido como justificativa para o enunciado anterior sobre ser importante a teoria, vem defender que a teoria é algo que deve visar a prática. Enunciar que se deve “*colocar*” a teoria “*em prática*” revela que o papel da teoria é “*levar*” alguma coisa para a prática, ou seja, a teoria se agregaria ao principal – a prática –, como se a relação entre teoria e prática fosse uma relação de

(in)dependência e não de co-relação. Observemos também que o marcador “né” busca reforçar essa valorização da prática, pois ele requer a anuência de um interlocutor imediato.

A análise dos depoimentos dos professores não-graduados até aqui desenvolvida sugere a existência de imaginários ateóricos e/ou de elevação da teoria a patamares de direcionadora da prática. Antes de uma maior discussão sobre esses imaginários, buscaremos analisar depoimentos de professores graduados em Letras para depois analisar o conjunto dos imaginários constituídos.

### **3.2. Os professores graduados (PGs)**

Como objetivamos analisar como se apresentam as visões sobre as formações teórico-práticas de professores de inglês graduados e não graduados em Letras, mostramos até agora a argumentação de professores não-graduados (PNG) em favor de imaginários de não-teoria. Passaremos agora à análise dos dizeres de professores graduados (doravante PG). Partindo de uma leitura mais ampla desses depoimentos, conseguimos perceber o funcionamento de imagens que se aproximam e, ao mesmo tempo, que se afastam de alguns imaginários dos professores não-graduados, já objeto de análises.

Os dizeres do PG1 trazem uma preocupação em mostrar a sua posse, ou aquisição, do conhecimento teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. A nós interessa observar como, no fio de seu dizer, esse sujeito-professor busca argumentar a favor desse seu conhecimento teórico e como isso reflete em sua constituição identitária.

Inicialmente, pontuamos que, em seu depoimento, esse sujeito-professor apresenta que sua formação teórica não teria ocorrido efetivamente durante sua graduação em Letras, mas sim num curso de especialização sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa, sendo esse

o momento formativo que lhe trouxe o reconhecimento de alguns deslocamentos em sua identidade de professor. Vejamos:

Excerto 11:

(PG1): (...) Essa questão de teoria.. eu acho assim... ah... foi... ficou muito **vago** durante a graduação...

Excerto 12:

(PG1): ...então, **na verdade eu** fui me **preparar** com teorias na especialização...

Nesses dois excertos, o sujeito-professor aponta a sua aquisição de teoria não em sua graduação, adjetivada como “*vago*” (excerto 11), mas em sua especialização que, marcada sob o tom de “*verdade*” (excerto 12), veio “*preparar*” o sujeito-professor com teorias. Podemos compreender o distanciamento que esse sujeito tenta marcar entre a sua graduação e a especialização a partir dos vocábulos “*vago*” e “*verdade*”: o primeiro traz consigo uma carga semântica de algo falho, incompleto, lacunar, monolítico muitas vezes, que não se efetivou e que, portanto, só foi completado “*na verdade*”, ou seja, sem falhas, completa e seriamente, no curso de pós-graduação. Essa tentativa de localizar a sua efetiva aquisição de conhecimento teórico vem funcionar como um argumento para reforçar a importância concedida à teoria e aos deslocamentos dela advindos que esse sujeito-professor assume.

Ao creditar importância à teoria, e por procurar localizá-la em sua formação profissional, o sujeito-professor direciona sua aquisição teórica para seu curso de especialização e, com isso, marca a relação dos Cursos de Letras com a teoria como sendo problemática. Enunciando que sua graduação foi “*vaga*” quanto à questão de teoria sobre o processo de ensino e aprendizagem, o sujeito-professor permite-nos perceber a não consistência na abordagem teórico-prática em alguns Cursos de Letras. Como esse sujeito-professor ao cursar sua especialização enunciou que se preparou teoricamente, podemos

entender que sua graduação não abordou – ou , pelo menos, não suficientemente – a teoria durante sua formação acadêmica. Devemos notar que também um Curso superior de formação de professores nem sempre se engaja satisfatoriamente com as questões acerca de teoria e prática. O não reconhecimento de discussões teóricas desse sujeito-professor durante sua licenciatura revela, no mínimo, uma relação falha desse curso de formação com a teoria.

No excerto 13, temos sinais da mesma postura de valorização teórica:

Excerto 13:

(PG1): ...porque daí **eu comecei a questionar né...** então durante a especialização... durante as leituras... foi que vieram os question... foi que aparece... **foi onde apareceram os... os vários questionamentos... aí eu entrei em choque...**

O reconhecimento da posse da teoria trouxe ao sujeito-professor uma postura de “questionador” (“*eu comecei a questionar*”) que, sendo recorrente em todo o depoimento, vai se relacionar com outros dizeres seus, formando, assim, um imaginário de “ser teórico”. Notemos que essa capacidade questionadora vista como resultado da teoria se liga a um outro dizer desse sujeito-professor, que veremos mais à frente, no excerto 14 (“*então você vira um professor reflexivo*”) advindo do discurso formador de sujeitos-professores presente, por exemplo, na disciplina LA de Cursos de Letras.

No excerto 13, temos ainda que os questionamentos advindos da teoria levaram o sujeito-professor a confrontar esse conhecimento e a sua atuação pedagógica. Ao enunciar “...*aí eu entrei em choque...*”, o sujeito-professor busca separar uma postura anterior – cuja eficácia é posta em dúvida – de um novo posicionamento, que derivaria dessa teoria-questionamento assumida/recebida. Observemos que tanto “*começar a questionar*” quanto “*entrar em choque*” funcionam no discurso desse sujeito-professor como certa revisão de postura, uma reavaliação de seu processo educacional, e essa revisão vem corroborar com o imaginário teórico que o sujeito-professor tenta delinear.

Observemos também o aparecimento de pronomes pessoais de primeira pessoa nos dizeres desse sujeito-professor, nos excertos 12 e 13. O encadeamento de ações ligadas ao pronome “eu” deixa transparecer uma postura ativa que o sujeito reclama para si ao enunciar “*eu fui me preparar*”, “*eu comecei a questionar*” e “*eu entrei em choque*”. Como reforço para seus dizeres, esse pronome de primeira pessoa marca o posicionamento de agente (e não paciente) desse sujeito-professor que, ao se “preparar” teoricamente, começa a “questionar” o seu processo pedagógico, chegando a ponto de esse “novo” conhecimento entrar em “choque” com a prática anterior.

Instaura-se aí o deslizamento de sentido de teoria – como conhecimento teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa – para a capacidade de se questionar. Ou seja, enquanto professor e via imaginário, o sujeito só passou a se posicionar frente à sua prática quando ele adquiriu teoria, como se não fôssemos constantemente levados a nos posicionar frente ao mundo. Em outras palavras, sem teoria não se desenvolveria a capacidade questionadora e de agente transformador do sujeito-professor; fato difícil de se sustentar, mas que faz parte dos dizeres desse sujeito-professor como fruto talvez do próprio fato de os Cursos de Letras, através de disciplinas como a LA sob um viés de reflexão, atravessarem a constituição do sujeito-professor possibilitando que ele enuncie da forma como enuncia.

Reforçando ainda mais esse imaginário de questionador e reflexivo, temos o excerto 14, no qual o sujeito-professor demarca mais claramente o “antes” e o “depois” de sua especialização, curso que, para ele, seria fornecedor de teoria:

Excerto 14:

(PG1): ... então eu vejo assim... que... mudou muito... então... a idéia que eu tinha do que era ensinar inglês... do que era aprender inglês... do que era ser um professor de inglês... ou um professor de línguas... antes da especialização e depois da especialização... **foram duas idéias assim completamente diferentes...** e... o problema das teorias né... não o problema né... **eu acho assim até que é uma coisa boa... ela nos leva a questionar o tempo todo né... sobre o que a gente tá fazendo... então você vira um professor**

**reflexivo...** você tá pensando o tempo todo... você tá comparando a sua prática com... áhh... as... as teorias... com... com todas aquelas teorias que você já... já entrou em contato... então hoje eu vejo que elas influenciam em muito...

O ponto central dessa seqüência é a dicotomização marcada pelos advérbios “antes” e “depois”, utilizados para se referirem à especialização, cujo sentido desliza para aquisição de teoria. Para o sujeito-professor, “*foram duas idéias assim completamente diferentes*” o não-ter e, depois, o ter conhecimento teórico, personificado na especialização por ele cursada. Suas concepções de “ensinar”, “aprender” e de “ser professor” foram, conforme enunciado, deslocadas devido à teoria que “*eu acho assim até que é uma coisa boa*”.

No excerto, o sujeito-professor eleva a teoria à categoria de “coisa boa”, ou seja, ele a vê como sendo útil, pois ela representa uma capacidade questionadora e reflexiva, conforme ele enuncia em “*ela nos leva a questionar o tempo todo né... sobre o que a gente tá fazendo... então você vira um professor reflexivo...*”. Assim, “virar” um professor reflexivo seria possível a partir do conhecimento teórico, pois esse professor “pensa o tempo todo”, ele “compara a prática com a teoria”.

Em vários momentos do seu depoimento (excertos 14 e 17, por exemplo), o sujeito-professor pontua essa postura de reflexibilidade em seus dizeres, trazendo também uma definição do que é, para ele, esse “ser reflexivo”. “Questionar e pensar o tempo todo sobre o que faz”, “comparar a sua prática e a teoria que se tem” (excerto 14) e ter uma “habilidade de olhar e questionar suas atividades em aulas” (excerto 17) são exemplos de posturas que mostram o que é ser reflexivo, segundo as constituições identitárias do sujeito-professor.

Se nos atentarmos ao que é ser reflexivo para um sujeito-professor, perceberemos a identificação desse sujeito com esse conhecimento teórico, produzindo deslocamentos identitários que, sob o imaginário de ser reflexivo, possibilita-lhe pensar sobre suas ações educacionais em sala de aula e (re)direcioná-las a partir de sua constituição subjetiva. Dessa forma, temos um sujeito-professor que se diz reconhecer uma capacidade reflexiva pensada

num sentido problematizador e advinda de uma exposição teórica. Mas não devemos considerá-la como a única formação desse sujeito-professor, pois não podemos desconsiderar completamente momentos formativos que, possivelmente, tiveram lugar antes da especialização vivenciada por ele.

Mas voltemos ao “*até que*”, enunciado em “*eu acho assim até que é uma coisa boa*”. Esse marcador inclusivo deixa vaziar algo de quebra de expectativa, como se o “normal” (fruto do senso comum) fosse a teoria não ser “uma coisa boa”, sendo essa uma visão também disseminada entre professores e que, nos dizeres desse sujeito-professor, é condenada. Para esse sujeito-professor cujos dizeres analisamos, enunciar assim favorece a visão de que, contrariando qualquer posição diferente, a teoria é “boa”, pois ela “*mudou muito*” suas “*idéias*” sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Essa caracterização da teoria como sendo algo “bom”, que traz “mudanças”, também é localizável a partir dos dizeres do PG2. Analisemos o excerto 15 abaixo:

Excerto 15:

(PG2): ... eu vejo o papel da teoria... o papel da teoria **foi muito bom**... pra mim... pra eu entender éhh... me ajudou... a teoria **me ajudou a entender a minha prática... essa é a verdade**...

Para esse outro sujeito-professor, o “*papel da teoria*” também foi apresentado como sendo “*muito bom*”. O mesmo adjetivo que aparece no excerto 14 anteriormente analisado (“*coisa boa*”) vem aqui também qualificando a teoria. Ao enunciar que foi a teoria que o “*ajudou*” a entender sua prática, o sujeito-professor corrobora com a visão de que a teoria é algo que “*influencia em muito*” (excerto 14) e ajuda a entender a prática (excerto 15) dos sujeitos-professores. Sendo a teoria algo que “*influencia*”, que o “*ajudou a entender*” e que é caracterizada como “*boa*”/“*bom*”, podemos perceber o reforço do imaginário de valorização da teoria que perpassa os dizeres dos sujeitos-professores graduados.

O reforço desse imaginário é sentido tanto no excerto 14 quanto no excerto 15, a partir do aparecimento do advérbio de intensidade “*muito*” em ambos os excertos. Em 14, tivemos o sujeito-professor enunciando que a teoria “*mudou muito*” sua idéia de ensinar e aprender inglês, além de apontar que as teorias “*influenciam em muito*” sua prática; já em 15, o sujeito-professor pontua que “*o papel da teoria foi muito bom*” para o seu entendimento acerca da sua prática.

Reconhecemos, assim, que no fio do discurso desses sujeitos-professores a teoria possui o papel de ser mais que “*boa*”, ela é “*muito boa*”, pois ela muda e influencia “*muito*” o sujeito-professor. Enunciar com essa efusividade marcada por esse advérbio de intensidade favorece a valorização da teoria presente nos dizeres analisados desses sujeitos-professores, além de também contribuir para o reconhecimento de que a teoria é importante ou, pelo menos, é um elemento a ser considerado, conforme se percebe no enunciado “*eu acho assim até que é uma coisa boa*”.

Mas é valoroso observar que ao enunciar “*até que é*” se referindo à teoria, o sujeito-professor deixa transparecer também certa incompletude da teoria. Considerando que esse sujeito-professor advém de um curso de graduação em Letras, e que participou, portanto, de várias disciplinas pedagógicas primando normalmente por discursos de valorização da teoria, ele acaba por não fazer eco à visão de teoria como solucionadora de questões referentes à prática, tal como essas disciplinas apregoam. Mesmo buscando construir, no fio de seus dizeres, um posicionamento de valorização teórica que um Curso de Letras argumenta a favor, o sujeito-professor deixa escapar que esse discurso não ressoa suficientemente e que a teoria não é essencialmente um remédio. Enunciar que a teoria “*até que é uma coisa boa*” nos remete, devido a esse “*até que é*”, ao avesso desse dizer, pois um ar de dúvida acaba se instaurando por mostrar que a teoria não é algo tão bom assim. Instaure-se nesse instante uma desconfiança quanto à teoria que ao destoar do corpo de dizeres do sujeito-professor mostra-o

em sua característica de não controlador do seu dizer e, por conseguinte, dos sentidos de suas palavras.

Notemos que o artigo indefinido “*uma*”, presente nesse mesmo enunciado e que vem determinar a teoria como “*coisa boa*”, poderia contrastar com o advérbio “*muito*” presente nos excertos 14 e 15, visto que ao utilizar um artigo indefinido, o sujeito revela também a noção de existência de várias outras “*coisas*” que poderiam ser consideradas “*boas*” em se tratando de “*ensinar*” e “*aprender inglês*”. No entanto, o aparente contraste perde sua força e se reconfigura ao funcionar como argumentação favorável ao reconhecimento do caráter “*bom*” da teoria que os sujeitos-professores apresentam nos excertos 14 e 15 e intensificam ao usarem o advérbio “*muito*”.

Dentro dessa apresentação da importância, ou seja, do valor concedido à teoria por esses sujeitos-professores graduados, localizamos no excerto 15 um outro dizer que vem revelar a importância que o PG2 atribui à teoria. Observemos que o enunciado “*essa é a verdade*” revela uma tentativa de fechamento e reafirmação do que veio enunciado anteriormente no mesmo recorte. O pronome demonstrativo “*essa*” retoma a idéia apresentada de que a teoria ajuda a entender a prática para que seja atribuída a esse sujeito frasal a qualidade ou característica apresentada pelo predicativo “*a verdade*” de algo “*verdadeiro*” e “*real*”. Vejamos que a presença do artigo definido “*a*” junto ao substantivo “*verdade*” funciona como um determinador de que o que fora enunciado até então está livre de questionamentos, visto que ele é “*a verdade*”, ou seja, o que o sujeito enuncia está distante de ser outra coisa que não o sentido por ele desejado de reconhecimento da teoria como algo de valor, algo “*bom*”. Portanto, a teoria não seria apenas “*uma coisa boa*” qualquer, mas sim “*a verdade*”, enquanto fornecedora de explicações para o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre os excertos 14 e 15, localizamos nos dizeres desses sujeitos-professores graduados a revelação do que seja teoria e prática para eles ou, pelo menos, do papel que cada

uma delas ocupa em suas constituições. Atentemos à glosa enunciativa que PG1 apresenta ao buscar formular o seu dizer sobre a teoria em “*o problema das teorias né... não o problema né...*”. Como a glosa funciona como uma tentativa de se reorganizar, redirecionar um dito, sabemos que esse dito é um enunciado e, portanto, ele significa. Percebemos, assim, que esse sujeito-professor caracteriza a teoria como um campo com “problemas” e, mesmo tentando controlar o sentido das palavras com a glosa “*não o problema né...*”, o sujeito-professor deixa transparecer sua visão da teoria como problemática.

E vejamos que ao tentar diminuir o impacto do seu enunciado de caracterização da teoria através dessa glosa, o sujeito-professor utiliza o marcador “*né*” funcionando como um pedido de anuência do interlocutor para sua tentativa de redirecionamento de um sentido outro produzido pelo seu dizer que não o esperado por ele. E essa tentativa de redirecionamento é reforçada pelo enunciado seguinte (“*eu acho assim até que é uma coisa boa*”) já analisado e revelador de certo reconhecimento da teoria como sendo “*uma coisa boa*”, mas revelando uma desconfiança quanto a sua “bondade”. Vejamos que reconhecê-la como algo “*bom*” funcionou não só como uma busca por reforçar seu redirecionamento de sentido quanto ao enunciado de teoria como sendo um problema, mas também funciona como sendo um momento de revelação de qual seja o papel da teoria no processo de ensino e aprendizagem. O campo teórico nem é só “*problema*”, nem é só “*coisa boa*”, a sua constituição se encontra no embate entre essas caracterizações, fato que também podemos perceber a partir do excerto 15.

Se no excerto 14 a teoria foi apresentada como “*problemática*” e/ou “*boa*”, no excerto 15, temos o sujeito-professor caracterizando-a como a ajuda para o entendimento da prática. Aqui também o sujeito-professor diz que a teoria é algo “*muito bom*”, aquilo que o ajuda a entender o processo de ensino e aprendizagem. Assim, tendo a teoria o papel de fornecer ajuda e entendimento, o sujeito-professor também revela o que seja a prática, pois ao enunciar que a teoria o “*ajudou a entender*” a prática, ele posiciona a prática como que necessitada de

entendimento e de ajuda para sua compreensão. Nesse imaginário de prática requerendo entendimento, o sujeito-professor também revela a teoria como sendo a “boa ajuda”.

Portanto, se temos nos dizeres de PG1 a teoria como problemática, porém boa, localizamos nos dizeres de PG2 a prática como aquilo que necessita de entendimento, sendo, dessa forma, também incompleta. Analisemos agora outro recorte nos dizeres do PG2:

Excerto 16:

(PG2): ... então foi muito interessante juntar a teoria junto com a minha prática...  
 éh::... se... eu acho que se eu não desse aula, ficaria no campo do imaginário...  
 essa teoria que eu aprendi na graduação.

Observemos que temos o sujeito-professor argumentando a favor da junção de teoria e prática. A utilização do verbo “ser” no pretérito perfeito nos revela que essa junção foi, mesmo que imaginariamente, instaurada e finalizada por ele, pois além de caracterizá-la como “*muito interessante*”, o sujeito-professor utiliza o pronome “*minha*” para marcar a sua tentativa de junção da teoria “*com*” a prática. É importante esclarecer que esse sujeito faz referência ao fato de que sua prática efetiva se iniciou assim que ele iniciou sua graduação em Letras, e é retomando esse elemento que podemos nos atentar à seqüência enunciativa “*eu acho que se eu não desse aula, ficaria no campo do imaginário*”.

Nesse recorte, o sujeito-professor apresenta que foi o fato de ele estar dando aula que lhe garantiu a compreensão da teoria. Ao enunciar “*se eu não desse aula*”, o sujeito-professor revela que foi esse “dar aula”, ou seja, a sua experiência, portanto, a sua prática, que possibilitou a sua não circunscrição ao “*campo do imaginário*” que, de acordo com esse sujeito-professor, a teoria sem prática poderia causar-lhe. A expressão “*campo do imaginário*” utilizada vem significar um espaço fora da realidade ou da compreensão que poderia se instaurar se faltasse ao sujeito-professor sua “prática de aula”. Assim, o sujeito-

professor nos apresenta a visão da teoria necessitando da prática para sair da incompreensão que a caracteriza.

Notemos que o acirramento da dicotomia entre teoria e prática é aqui reforçado a partir de uma visão de que a prática pudesse ser atórica. Tal postura é possível devido à tomada de prática como sendo respaldada por teorias, buscando, assim, um sentido de completude, como se teoria e prática se complementassem perfeitamente sem haver rearranjos ou revezamentos. O que parece desconsiderado aqui é que a prática e a teoria são ambas práticas de natureza diferentes que não se revezam, se rearranjam no momento de sala de aula, por exemplo. Não que a teoria seja outra, mas sim que ao adentrar a sala de aula, deve-se considerar que tal momento é diferente do primeiro momento de contato com a teoria, que o lugar discursivo e os interlocutores são outros. Basta pensarmos que o próprio discurso pedagógico possui esse caráter de traduzir teorias e reflexões para outras instâncias, fazendo com que os discursos sejam outros diferentes do primeiro de elaboração.

Considerando essa caracterização da prática como esclarecedora da teoria, voltemos à análise realizada nos dois últimos excertos. No excerto 14, localizamos a construção de um imaginário de teoria-problema, já no excerto 15 encontramos a prática necessitada de entendimento (papel da teoria, segundo o sujeito-professor enunciador). Ora, no excerto 16, temos o mesmo sujeito-professor do excerto 15 apresentando a prática como aquilo que explica a teoria. Vejamos que nessas tentativas de se localizar “quem explica/esclarece/ajuda quem”, não podemos determinar em última instância se a teoria é problemática e depende da prática, se é a prática quem necessita da teoria ou se uma explica a outra. Enfim, o que permanece é o imbricamento das duas, marcadas ambas por uma incompletude e uma insaturação em suas conceituações.

Voltando ao excerto 14<sup>25</sup>, destacamos que o uso ora de primeira, ora de segunda pessoa vai ganhando proporção no depoimento desse sujeito-professor. Se até o excerto 13 o uso de primeira pessoa marcava a posição de agente modificador de si, essa individualização que também aparece no excerto 14 (“*eu tinha*”, “*eu acho*”), começa a dar lugar a uma posição mais generalizante. Ao enunciar “*a gente*” (“*sobre o que a gente tá fazendo*”), o sujeito-professor demarca uma categorização de professores, na qual esse “*a gente*”, equivalente ao “*nós*” – primeira pessoa do plural –, desdobra-se em “*nós, todos os professores*”, ou seja, uma categoria mais ampla para, depois, começar a restringi-la. Tal restrição é marcada pelo uso do pronome de segunda pessoa do singular “*você*”, a partir do qual percebemos uma distinção dentro da categoria “*nós*” desse “*você*” que entra em contato com teoria e, identificando-se, começa a questionar e modificar o seu posicionamento.

Além de funcionar como reforço para sua argumentação de teoria que transforma sua atuação como professor, tornando-o questionador, o pronome “*você*” traz certa “universalização restringível” dos professores de inglês. Dito de outra forma, se a princípio “*você*” pode significar “qualquer um diferente de mim”, ao enunciar “*você vira*”, “*você tá pensando*” e “*você tá comparando*”, o sujeito (re)direciona esse “*você*” universal àquele que entra em contato com a teoria, se modifica e, com isso, “*vira*” um “*professor reflexivo*”. Tal argumentação, que parte de um “*a gente*” (o “*nós*” professores), passa por um “*você*” (qualquer um que entre em contato com a teoria) e chega a um outro “*você*” (aquele que se identificou com a teoria) equivalente ao “*eu*” (o sujeito-professor aqui enunciador), vem funcionar como um reforço para o imaginário desse sujeito que se vê sendo “influenciado” pela teoria.

<sup>25</sup> Para facilitar a leitura, transcrevemos novamente o excerto 14: (PG1): ... então eu vejo assim... que... mudou muito... então... a idéia que eu tinha do que era ensinar inglês... do que era aprender inglês... do que era ser um professor de inglês... ou um professor de línguas... antes da especialização e depois da especialização... **foram duas idéias assim completamente diferentes**... e... o problema das teorias né... não o problema né... eu **acho assim até que é uma coisa boa... ela nos leva a questionar o tempo todo né... sobre o que a gente tá fazendo... então você vira um professor reflexivo... você tá pensando o tempo todo... você tá comparando a sua prática com... áhh... as... as teorias... com... com todas aquelas teorias que você já... já entrou em contato... então hoje eu vejo que elas influenciam em muito...**

Para trazer um exemplo dessa influência que o sujeito-professor diz ter sofrido ao adquirir o conhecimento teórico, analisemos o excerto 17:

Excerto 17:

(PG1): ... a teoria ela influencia muito... você... **você começa a ficar mais reflexivo**... você não... não... não... aceita mais os manuais... tipo assim... sem questionar... né... você tem que fazer isso e aquilo.. quando você pega o manual por exemplo Cem Aulas Sem Tédio, você já sabe... você começa... você tem aquela... como eu posso dizer... **você já tem uma habilidade pra olhar e falar... mas peraí qual que é o objetivo disso aqui...né... o quê que isso tem a ver com a minha aula...** eu acho que antes de eu adquirir as teorias... quando eu pegava um manual do tipo Cem Aulas Sem Tédio, pra mim era o máximo... eu simplesmente colocava uma venda nos olhos e tudo o que tinha li eu fazia... eu num questionava... hoje eu acho assim... **através dessas teorias eu acho que eu posso pegar um manual desse, adaptar algumas atividades**... ver o que... assim... o que tem a ver com a... a... minha sala de aula...

O enunciado “*você começa a ficar mais reflexivo*” mostra o deslize do sentido de teoria para capacidade reflexiva, estando esta capacidade representando uma possibilidade de se observar, analisar e posicionar-se sobre algo. Vejamos que aqui também aparece o “você” universal (qualquer professor de inglês) respaldando o seu processo identificatório com a imagem de teoria-reflexão que o sujeito assume possuir, mas que a partir do advérbio “*mais*” junto ao adjetivo “*reflexivo*” deixa vazar o apagamento de uma capacidade de reflexão em momentos anteriores. Enunciando “*mais reflexivo*”, o sujeito-professor apaga uma posição de “reflexão” primeira que é demarcada pela utilização do advérbio de intensidade “*mais*”, pois só se pode ser “*mais*” a partir de um ponto já existente.

Após essa universalização marcada pelo “você” amplamente enunciado também no excerto 17, esse sujeito-professor deixa de enunciar universalmente e começa a enunciar em primeira pessoa (veja os pronomes “eu”, “mim” e “minha”) marcando, assim, a sua identificação com o imaginário de ser teórico, reforçando, assim, pelo próprio exemplo apresentado no excerto 17, a sua argumentação a favor dessa “*habilidade para olhar e falar*”

vista como conhecimento teórico. Esclarecemos que o exemplo presente em tal excerto se refere à mudança de postura desse sujeito enunciator frente a manuais de ensino de língua inglesa que, devido ao seu conhecimento adquirido, ele não mais os aceita “*sem questionar*”. Assim, esse exemplo trazido de “*olhar*” diferentemente os manuais seria o resultado dessa “*habilidade*” teórica que ele busca assumir e reforçar.

Ao dicotomizar novamente um antes e um depois da aquisição de teoria, o sujeito-professor também coloca a teoria como algo que “*tira*” a “*venda*” dos olhos dos sujeitos-professores. Antes da teoria, o sujeito-professor “*simplesmente colocava uma venda nos olhos*” ao utilizar um manual durante o processo de ensino e aprendizagem, estando essa “*venda*” simbolizando uma ausência de criticidade, ou seja, ausência de uma “*habilidade pra olhar e falar... mas peraí qual que é o objetivo disso aqui*” e que, depois de “*adquirir as teorias*”, ele teria a venda retirada, podendo, com isso, “*questionar e agir*”. Isso é o que percebemos a partir dos verbos de ação “*olhar*” e “*falar*” ligados aos modelos e manuais, representando, assim, a habilidade reflexiva e questionadora defendida pelo sujeito-professor.

A partir desse recorte, podemos perceber como se dá a construção do imaginário desse sujeito-professor de ter a teoria e, por conseguinte, também o seu avesso, a ausência de teoria. Caracterizando o ter/ser teórico, o sujeito-professor enuncia que, possuindo a teoria, o professor fica “*mais reflexivo*” e não aceita indiscriminadamente os manuais. Enunciando assim, ele demarca o avesso desse posicionamento, ou seja, o professor sem a teoria seria menos reflexivo, usuário passivo de manuais. A característica “*sem questionar*” enunciada é relacionada à ausência de conhecimento teórico, sendo essa característica renegada após a influência resultada do recebimento de teoria.

Notemos que o sujeito-professor retoma uma situação de aula para referendar sua argumentação de ser ele questionador-reflexivo: citando o uso de manuais com atividades já prontas, ele requer para si uma “*habilidade*” de refletir sobre elas que, conforme ele enuncia,

seria resultado do seu conhecimento teórico. Enunciando “*minha aula*”, “*minha sala de aula*” e “*esses manuais*” utilizáveis nessas aulas, o sujeito-professor nos remete à sua prática diária, tentando com isso referendar a sua enunciação de questionador e reflexivo como fruto da teoria adquirida. Além de servir de referendo para seu discurso, essa postura se liga ao enunciado “*eu acho assim até que é uma coisa boa*” do excerto 14, por também tentar mostrar um lado “útil” da teoria. Ao procurar demarcar essa “praticidade”, essa utilidade da teoria, o sujeito enunciator busca respaldar sua defesa da importância da teoria para a prática, pois aproximar teoria e prática é uma maneira de argumentar a favor desse imaginário de professor reflexivo e questionador.

Mas podemos vislumbrar um princípio de contradição nos dizeres desse sujeito-professor se aproximarmos os enunciados “*então você vira um professor reflexivo*” (no excerto 14) e “*você começa a ficar mais reflexivo*” (excerto 17). As formas verbais “*vira*” e “*começa*” dessas seqüências possuem como seus complementos enunciados que possuem o mesmo valor reflexivo advindo da teoria, qual seja o fato de o sujeito-professor se “tornando reflexivo”. Apropriando-nos de Authier-Revuz (2004) que vê as contradições não como erros enunciativos, mas como constitutivos do sujeito e do discurso, localizamos a presente contradição no valor semântico dos dois verbos. Enunciando “*vira*”, o sujeito-professor deixa significar uma transformação já concluída, fato contradito por “*começa*”, que significa o início da transformação. Em outras palavras, o “*virar*” reflexivo do excerto 14 sinaliza para o fim da transformação, enquanto que o “*começar*” do excerto 17 sinaliza o início da transformação, que é processual, visão que é reforçada pela presença do advérbio “*mais*”, a partir do que só se é “*mais*” partindo-se de um ponto já estabilizado.

O “*começar a ficar*” marca uma incompletude que, longe de ser problema, é contingente, descortinando, portanto, o caráter incompleto e inacabado do sujeito. E essa mudança de compreensão, saindo da contradição e indo para a formação processual, é

reforçada por um dizer presente no excerto 17, qual seja “...mas perai qual que é o objetivo disso aqui...”. Notemos que ao tentar mostrar como exemplo de reflexão e questionamento, a localização do “*objetivo*” de uma atividade qualquer retirada de um manual qualquer, o sujeito transfere para essa atividade a “posse” desse objetivo, como se o objetivo a que se destina uma atividade fosse de propriedade dela e não algo que o professor deva observar, possuir. Para um professor que se coloca como sendo compreendedor do processo de ensino e aprendizagem, enunciar que uma atividade possui objetivo, e não que é o professor quem, partindo de um objetivo estabelecido, busca a atividade, deixa transparecer certo “lapso teórico” que vem reforçar a incompletude de sua formação, fato constitutivo de todo sujeito.

Outro enunciado que apresenta esse inacabamento formativo também presente no excerto 17 é “*através dessas teorias eu acho que eu posso pegar um manual desse, adaptar algumas atividades*”. Enunciar “*eu acho que eu posso*” direciona um sentido de incerteza, marcado pelo verbo “achar” que se opõe à “*habilidade*” assumida no mesmo recorte. Porém, assim procedendo, o sujeito enunciador não descaracteriza a capacidade questionadora apresentada, mas sim reforça a constituição incompleta desse sujeito-professor.

Vejamos que até aqui esse sujeito-professor concede à teoria, além da posição de transformadora, uma característica de pano de fundo, de base para a sua prática pedagógica. No excerto 18, temos isso claramente notável:

Excerto 18:

(PG1): ...então a gente tem aí uma **base** teórica... né... já **por trás de nossa prática...** e eu acho que isso é **fundamental...**

Dicotomizando teoria e prática, o sujeito-professor marca o “lugar” da teoria. Ela deve ficar “atrás” da prática, como “*base*”, ou seja, a teoria representa um respaldo para a atuação do professor. Respaldo que justificaria ou explicaria as atitudes e decisões do sujeito-

professor, apagando assim a característica processual de constituição do sujeito. No imaginário desse sujeito-professor, possuindo essa “*base teórica*” ele estaria respaldado para sua atuação dentro do processo de ensino e aprendizagem. Sua “*base*” seria a garantia para que, por exemplo, não ocorram questionamentos sobre ele e sobre sua prática, pois localizar a teoria fora do escopo da “*prática*” determina tanto uma valorização da prática quanto uma desvalorização da teoria. Ao se circunscrever esta última atrás da prática percebemos que o foco é a atuação “*prática*” e “*efetiva*” do sujeito-professor, visto que a teoria assumida – o presente do indicativo “*ter*” em “*a gente tem aí uma base teórica*” nos revela isso – se encontra em lugar diferente do lugar da prática.

Encontramos, também, no excerto 19 a mesma característica basilar concedida à teoria.

Excerto 19:

(PG3): ... e o que... pela **minha experiência**... o::... que eu sinto é o seguinte.... a teoria deve existir... como um **embasamento teórico** para a **preparação de um futuro profissional**...

Enunciando que a teoria deve existir “*como um embasamento teórico para a preparação de um futuro profissional*”, o sujeito-professor apresenta a teoria como “*embasamento*”, uma base, ou seja, o que sustentaria a atuação do sujeito-professor. Porém, notemos que o papel dessa base liga-se ao momento de “*preparação de um futuro profissional*”, o que, por enunciar assim, apresenta o sujeito-professor envolvendo-se numa visão de que o lugar da teoria é a formação profissional dos sujeitos-professores, ficando, assim, distante da prática educacional.

A argumentação favorável desse sujeito-professor a essa visão de teoria ligada à formação pode ser percebida a partir do substantivo “*preparação*” e do adjetivo “*futuro*” utilizados. Se a “*preparação*” é o momento, o instante de se fornecer condições para a

atuação profissional, torna-se imaginariamente “natural” para esse sujeito-professor a inserção da teoria nesse instante, de forma a trazer o seu afastamento da prática. E percebemos que o uso do adjetivo “*futuro*” a caracterizar o “*profissional*” em preparação reforça o afastamento da teoria e da prática. Enunciar que a teoria é base para “*um futuro profissional*” permite-nos perceber o avesso desse próprio enunciado, qual seja o de que o profissional já “formado” e com “experiência” não necessitaria de se ocupar com ela da mesma forma.

E outro reforço para essa postura se apresenta no excerto 20 a seguir, no qual outro sujeito-professor também distancia teoria e prática. Vejamos:

Excerto 20:

(PG3): ... eu... me recordo muito de uma frase que eu ouvi meu professor dizer... e eu acho que ele estava correto... **A prática ensina que... a teoria é outra...** quando se vai ((rs)) aplicar... éhh... a prática... **na prática A teoria é outra...** você aprende bonito... no... no embasamento teórico... lá... mas quando você vai colocá-lo em prática... nem sempre ele funciona... **você tem que fazer adaptações...**

Tentando apresentar o seu pensamento sobre a relação entre teoria e prática e, com isso, possibilitando nossa percepção do imaginário que se instala a partir dos dizeres aqui analisados, o sujeito-professor pontua um enunciado que, além de fruto do senso comum, adveio de um professor seu, sendo, portanto, esse enunciado, um legitimador do depoimento desse sujeito-professor. O enunciado “*na prática A teoria é outra*” é muito difundido em se tratando de educação e, assim, nesse depoimento, vem apresentar o distanciamento entre teoria e prática que vem ressoando a partir das análises aqui realizadas e que é reforçado pela entonação enfática do sujeito-professor ao utilizar o artigo definido “a” para caracterizar a teoria como diferente da prática.

Enunciando dessa forma, o sujeito-professor também revela o efeito de sentido de que frente a esse distanciamento entre teoria e prática nada se pode fazer, como se o enunciado

“na prática A teoria é outra” fosse uma verdade incontestável e que, portanto, não se pode mudar. A utilização do verbo “ser” no presente do indicativo nesse enunciado confirma tal visão. Temos, então, esse enunciado funcionando como um elemento acirrador da não transformação e/ou como um gerador de um discurso de estagnação que o próprio ambiente de atuação e os sujeitos-professores aí atuantes contribuem para a sua manutenção.

Mas como a contradição é constitutiva do sujeito, observemos o verbo “ensinar” que o sujeito-professor empregou em “A prática ensina que... a teoria é outra...”. Ao admitir que a prática “ensina”, o sujeito-professor evoca o caráter de revezamento e rearranjo que apresentamos ser constitutivo da relação que se mantém entre teoria e prática. Se a prática “ensina”, então ela produz conhecimentos, ou seja, teoria e prática se inter-relacionam e se (re)constituem constantemente.

Observemos que ao enunciar que o conhecimento teórico colocado em prática “nem sempre ele funciona” o sujeito-professor marca através da locução adverbial “nem sempre” que há momentos que ele reconhece a teoria “funcionando”, pois enunciar “nem sempre” é diferente de enunciar “sempre” e, com isso, abre-se espaço para nossa compreensão de que existem instantes em que a teoria deixa de ser “bonita” (“você aprende bonito”... “lá”... “no embasamento teórico”) e passa a se relacionar efetivamente com a prática.

Ao caracterizar a teoria como “fundamental” (excerto18), percebemos o PG1 relativizando a participação da teoria ao enunciar:

Excerto 21:

(PG1): ... só que **também**... a gente tem que ter um certo cuidado... porque... também não é só porque o FULANO escreveu... né... que eu tenho que aceitar e pronto... não... eu acho que mesmo essas teorias... mesmo escritas... essas... essas leituras que a gente faz... são leituras de pessoas... de lingüistas aplicados muito bons... **mas eu acho que a gente tem que ter o discernimento**... né... pra saber... **isso funciona na minha prática... isso não funciona no meu contexto... isso é verdade... isso não é...**

O advérbio “*também*” – como algo a se acrescentar – que aparece no início do excerto 21, reforça a incompletude do próprio conhecimento teórico disponível e do sujeito-professor. Não é só adquirir a teoria, tem-se que “*também*” “*ter um certo cuidado*” e o “*discernimento*” para separar do conhecimento teórico como um todo, o que se liga ao “*contexto*” desse professor – sua prática pedagógica. Ao enunciar “*isso funciona na minha prática... isso não funciona no meu contexto... isso é verdade... isso não é...*”, ele mostra que a teoria (marcado pelo pronome demonstrativo “*isso*”) não é algo que se transpõe direta e eficazmente para a prática, deve-se, primeiramente, observar o seu funcionamento e sua veracidade. Ocorre assim, o deslizamento de sentidos: tomar cuidado e discernir passa a significar o mesmo que questionar, o “olhar e falar” do excerto 9<sup>26</sup>, ou seja, toda a capacidade “reflexiva” que o sujeito-professor tenta se revestir como resultado de sua aquisição de teoria.

O excerto 21 também reforça a capacidade reflexiva que é pontuada por esse sujeito como resultado da sua formação teórica. Como demonstração dessa postura, observemos que ao trazer a teoria como sendo uma escrita de outrem, o sujeito-professor marca certa ambivalência, visto que a teoria não é sua, mas de um “*fulano*”, de “*pessoas*” e do “*lingüista aplicado*” e, a partir disso, ele não tem “*que aceitar e pronto*”. Se dizendo reflexivo, ele “*tem que ter o discernimento*” para saber o que “*funciona*” ou não na prática. Por trás desse dizer de “*tomar cuidado*” e de “*discernir*”, vemos como se dá o posicionamento desse sujeito-professor a partir do conhecimento teórico. Assumir determinada teoria (e não outras) passa por processos de identificação desse sujeito com essa(s) teoria(s). Sob o prisma de “*ter um certo cuidado*”, de “*ter o discernimento*”, de funcionar ou não e de ser verdade ou não, encontram-se processos identificatórios que constituem o imaginário desse sujeito-professor e

---

<sup>26</sup> Para facilitarmos a leitura, transcrevemos novamente o excerto 9: (PNG3): **antes de mais nada...** é bom destacar o fato de que quanto mais experiência você tem... melhores as suas aulas são.. quanto mais você tem prática melhor as suas aulas vão ficando... né... então... hoje as minhas aulas já são bem diferentes das aulas que eu ministrava quando eu comecei... lógico...

que são perceptíveis no fio de seu dizer, assim como pudemos ver também no excerto 20 quando aquele sujeito-professor enuncia que “*você têm que fazer adaptações*” na teoria.

Após trazer a análise dos depoimentos dos sujeitos-professores graduados em Letras, a qual nos possibilitou a identificação de um imaginário teórico, passaremos à discussão dos imaginários dos sujeitos-professores participantes desta pesquisa.

### **3.3. A constituição dos imaginários dos sujeitos-professores**

Partindo da noção de interdiscurso - o responsável pelos dizeres afetarem a significação do sujeito e suas situações discursivas -, queremos aproximar as constituições imaginárias localizáveis nos dizeres que se inserem nos discursos analisados dos sujeitos-professores de língua inglesa para, com isso, observar como tais imaginários se relacionam e como eles podem colaborar para uma melhor compreensão da relação de professores de inglês graduados e não-graduados em Letras com a teoria. Para tanto, é importante retomar que o afetamento interdiscursivo vai acontecer nas e pelas FDs, que são seus recortes direcionadores de sentido, visto que o interdiscurso disponibiliza os dizeres (o já-dito) que vão constituindo as FDs e elas, com isso, determinam o “a dizer” dos sujeitos e direcionam os sentidos, comportando espaços de devires.

Pensando nessas determinações e nesses direcionamentos, temos as imagens constituindo as posições que os sujeitos ocupam, de forma a contribuir com a constituição das condições de produção do discurso e, portanto, de seu processo de significação. E essas imagens são localizáveis no funcionamento da linguagem, como temos visto durante a análise dos dizeres de nossos sujeitos-professores.

Sujeitos esses que direcionam a construção de imaginários contraditórios como, por exemplo, um imaginário de ausência e desconhecimento de teoria, conforme a análise feita nos depoimentos dos professores não-graduados em Letras, e outro imaginário de presença, de posse e valorização da teoria, de acordo com os professores graduados em Letras.

Quando aproximamos e colocamos a valorização da experiência dos PNGs em oposição à valorização da teoria dos PGs, outro par contraditório é identificado. Além de também encontrarmos pontos de aproximação dos imaginários desses dois grupos de sujeitos-professores, as análises revelaram um imaginário de que a teoria é algo a ser levado para a prática em ambos os tipos de sujeitos-professores analisados.

Os primeiros excertos analisados em 3.1. possibilitaram-nos observar a constituição do imaginário ateórico no qual o PNG1 buscava se inserir, mas que seu dizer acaba por contradizê-lo. Ao se inscrever numa FD de denegação de qualquer conhecimento teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem, esse sujeito-professor tenta apagar momentos que defendemos serem formativos em relação a teorias. Esse sujeito-professor, mesmo enunciando negativamente, instaurava afirmativas outras que acabavam reafirmando o que havia nos enunciados negativos.

Considerando as denegações, pudemos perceber deslizamentos de sentidos que contribuía tanto para a criação do imaginário ateórico desse sujeito-professor, quanto para o seu próprio avesso, pois em seus dizeres ressoavam sentidos outros que constituíam certo conhecimento teórico. Fato que, além de corroborar com nossa hipótese direcionadora, também foi localizável no excerto 6 quando o sujeito-professor enunciava sobre seu “*modelo de professora*”. Ao assumir um modelo ou um exemplo para sua atuação, o sujeito-professor tentava distanciar-se de um (re)conhecimento de formação sobre o processo de ensino e aprendizagem e, assim, reforçar seu imaginário ateórico. Porém, aí também visualizamos pontos de formação teórica se considerarmos o fato de, conforme enuncia o sujeito-professor,

ele observar, refletir, comparar e buscar construir sua atuação a partir desse outro sujeito-professor, de forma a deixar esse “*modelo*” ocupar um espaço formativo em sua constituição de sujeito-professor não-teórico.

Esse imaginário de ausência de teoria também foi localizado a partir dos dizeres do PNG2 quando de sua tentativa em separar um desconhecimento teórico marcante de sua atuação antes de um “*primeiro contato com a teoria*” via curso de especialização. A análise de excertos do depoimento desse sujeito-professor possibilitou-nos observar que junto a esse imaginário de ausência de teoria encontra-se o fato de que o curso de especialização que esse sujeito-professor participou provocou uma ruptura em sua prática. A análise de enunciados como “*eu não pensava nada*” e “*eu só sentia que faltava alguma coisa*” procurou mostrar a construção dessa imagem de que esse “*alguma coisa*” ausente seria a teoria, e que o curso de especialização lhe possibilitaria suprir essa falta.

Atentando para o papel concedido a esse curso de especialização pelo sujeito-professor, podemos notar a instauração de três momentos argumentativos a favor do imaginário não-teórico desse sujeito quanto ao papel da teoria para ele. Primeiramente temos que a dicotomia marcada pelos advérbios temporais “*antes*” e “*depois*” do curso de especialização apresenta esse “*antes*” da especialização sendo caracterizado por uma completa ausência de conhecimento teórico, a despeito da prática adjacente que permite a percepção de enfoques teóricos possivelmente localizáveis, mas não assumidos. Já o advérbio “*depois*” apresenta o que o sujeito enuncia como o “*primeiro contato com a teoria*”, ou seja, a especialização possibilitou-lhe um contato com o conhecimento teórico marcado como “*primeiro*”, ou seja, como não pleno e não definitivo, até porque ele caracteriza esse contato com o enunciado “*apesar de ter sido pequeno*” revelando a incompletude desse contato teórico.

Assim, se “antes” tinha-se a ausência teórica, o “depois” é responsável por marcar o segundo momento desse argumento favorável ao imaginário de ausência teórica como sendo um instante de reconhecimento dessa falta de conhecimento teórico. Após a ausência, teve-se o reconhecimento dessa ausência, e não a saturação dessa falta, apesar de o sujeito enunciar que a especialização forneceu-lhe “teoria”. Argumentativamente, temos que o reconhecimento da falta funcionou como um direcionamento para o terceiro momento de favorecimento do imaginário desse sujeito-professor. Terceiro momento que vem marcado pelo enunciado “*por isso eu estou tentando mestrado*” a indicar a continuação da busca pela aquisição da teoria que a especialização serviu para instaurá-la e que é personificada no “*mestrado*”. O que era só sentimento – a ausência de teoria – foi certificado a partir desse primeiro contato teórico via especialização – “*aí eu tive certeza*” (excerto 5) – e idealizado no curso de mestrado que o sujeito-professor se diz envolvido, revelando dessa forma o próprio inacabamento de sua busca por teoria e, com isso, a incompletude do sujeito.

É valoroso notar no excerto 6<sup>27</sup>, a seqüência “*então eu tentava imitar as coisas que ela fazia... eu acho que não chegava aos pés dela não... mas eu tentava*” que deixa transparecer o mesmo inacabamento subjetivo, haja vista a forma verbal “*tentava*”, que revela a constituição do sujeito-professor e seu posicionamento de sujeito inacabado, descentrado e em constante processo de (re)constituição.

Esse inacabamento relativo à constituição de sujeito-professor também foi percebido a partir dos dizeres do PNG3 quando analisamos o enunciado “*quanto mais experiência você tem... melhores as suas aulas são*” presente no excerto 9. O uso do advérbio “*mais*” marcando o aumento de “*experiência*” do sujeito enunciatador revelou a relação mantida entre essa experiência e a melhoria das “*aulas*” do sujeito-professor que foi presentificada pelo

---

<sup>27</sup> Para facilitarmos a leitura, apresentamos novamente o excerto 6: (PNG1): ...e assim fiz... gostei disso porque tinha uma amiga minha... uma amiga... assim... ela era professora onde eu estudava inglês e **eu via as aulas dela**... que eram aulas para crianças e as aulas eram muito movimentadas... os meninos adoravam... **ela era meu modelo de professora**... então **eu tentava imitar as coisas que ela fazia**... eu acho que não chegava aos pés dela não... mas eu tentava...

adjetivo “*melhores*”. Atentando-nos a isso, temos que o processo de (re)constituição do sujeito enquanto sujeito-professor não é saturável, visto que essa insaturação é percebida quando percebemos o enunciado “quanto mais, melhor” que o sujeito-professor utilizou para relacionar “*experiência*” e “*suas aulas*”, pois a instauração da relação cíclica marcada pelos designativos “*quanto mais*” e “*melhores*” mostra a ligação direta e constante entre a experiência – que aconteceria ao se ministrar aulas – e a melhoria dessas aulas – que é proporcionada pela experiência adquirida. O fato é que, conforme Santos (1999, p. 42), o sujeito transita em vários discursos, o que possibilita a modulação de sentidos e, assim, a sua inscrição não “na prática” ou “na teoria”, mas sim num *continuum* revezamento teórico e prático ao mesmo tempo conforme defende Deleuze em Foucault (1996, p. 69-70).

Mas retornado ao conjunto dos imaginários localizados, temos que se os PNGs argumentavam em prol de um imaginário atóxico, a análise feita nos dizeres dos PGs mostrou o avesso desse imaginário, pois esses outros sujeitos-professores buscavam justamente assumir contatos teóricos nos quais eles se inserem, além de tentar mostrar como a teoria estaria produzindo deslocamentos em suas constituições identitárias.

Vimos na análise dos dizeres de PG1 que, após uma busca por demarcar a “entrada” de teoria em sua constituição de professor de inglês, esse sujeito-professor se ocupa em tentar mostrar como o conhecimento teórico provocou em si deslocamentos. A partir do excerto 13, tivemos a tentativa desse sujeito-professor em assegurar para si um caráter reflexivo que seria fruto do imaginário teórico que ele assume como resultado de sua aquisição de conhecimento teórico.

Esse imaginário teórico foi sendo reforçado a cada seqüência analisada a partir dos enunciados que marcaram um antes e um depois da teoria (conforme excerto 14) nas atuações do PG1, além do posicionamento de agente (e não paciente) que ele marca em vários excertos,

como por exemplo, no de número 13, no qual ele diz “*eu entrei em choque*”. Esse “*em choque*” marca essa ruptura que esse imaginário de ser teórico traz para o sujeito-professor.

A construção desse imaginário se liga a uma outra imagem que o próprio PG1 acaba firmando em seu depoimento, qual seja a imagem de ser reflexivo, de controlar o processo de ensino e aprendizagem a partir do conhecimento teórico assumido. Para sustentar sua fala, o sujeito-professor constrói uma série de enunciados para explicar e configurar esse imaginário reflexivo resultante ou constituinte do imaginário teórico.

E essa imagem de teoria garantindo a prática foi percebido em outros momentos de análise dos depoimentos dos outros PGs. Enunciados como “*a teoria me ajuda a entender a minha prática*” (excerto 15) e “*a teoria deve existir... como um embasamento teórico para a preparação de um futuro profissional*” (excerto 19) vêm reforçar o que aparece nos discursos desses sujeitos-professores quanto à valorização da teoria que contribui para o entendimento da prática de sujeito-professor, além de ser o “*embasamento*” de preparação de um sujeito-professor durante sua formação. Tal visão é constantemente reafirmada por outros enunciados como, por exemplo, a enunciação “*essa é a verdade*” presente no excerto 15 que veio reforçar os dizeres anteriores sobre o papel da teoria que foi caracterizado como “*muito bom*” e se ligando a outro excerto que traz a teoria como “*uma coisa boa*” (excerto 14).

Mas as falhas também constituem os discursos instaurados a partir dos dizeres dos sujeitos-professores e marcam esses imaginários. No excerto 17, vimos que o PG1 também se revela incompleto e inacabado, conforme observamos com a forma verbal “*começa*” em “*você começa a ficar mais reflexivo*” que revela um início de alguma coisa (o caráter “*reflexivo*” advindo da teoria), e não a sua totalização. Enunciando assim, o sujeito-professor revela a característica constitutiva do sujeito de não conseguir controlar completa e conscientemente o seu dizer nem o seu processo pedagógico. Além de também ratificar o que trouxemos a partir de Santos (1999, p. 42) sobre a capacidade do sujeito em transitar em

vários discursos ao mesmo tempo, tornando-se assim não um controlador de teorias ou práticas, mas sim inscrito numa rede ativa de relações entre teoria e prática.

E se observarmos os imaginários criados pelos dois tipos de sujeitos-professores aqui referidos, conseguimos notar esse caráter de incompletude que marcou as análises dos seus imaginários e que, a despeito da diferença entre os imaginários de não-teoria dos PNGs e de teoria dos PGs, temos esses imaginários constituindo os processos identificatórios desses sujeitos-professores. Tais constituições são percebidas a partir dos direcionamentos que conseguimos antever sobre o que é ser professor de inglês para os distintos sujeitos.

Os PNGs sinalizam um sujeito-professor como sendo aquele que assume modelos, que desconhece as relações entre teoria e prática, mas assume um “saber-fazer” que revela um deslocamento da sua atenção para a situação rotineira de sala de aula. Postura que os PGs já tentam argumentar contrariamente, pois ao reclamarem para si a categoria de teóricos e reflexivos, deslocam a posição de sujeito-professor para um “pensar” e um “refletir” sobre o processo de ensino e aprendizagem anterior ao momento de aula. Assim, os PGs mostram que, para eles, o sujeito-professor seria aquele que faz uso da teoria (vista inclusive como capacidade reflexiva) para a preparação prévia de sua aula.

A análise de momentos nos quais os sujeitos-professores enunciam sobre suas preparações de aula nos ajuda a melhor compreender esse deslocamento. O PG1 enuncia no excerto 17 o exemplo de manuais que podem ser utilizados em aulas e apresenta que, a partir da “*habilidade*” em pensar e refletir, o sujeito-professor deve se preocupar em definir objetivos, avaliar a relevância e, se necessário, adaptar qualquer atividade desses manuais para, aí sim, serem realizadas em sua sala de aula. Dessa forma, o professor é aquele que reflete e prepara previamente sua aula. E a origem dessa “capacidade” de controlar definitivamente o processo de ensino e aprendizagem foi apresentada como advinda da teoria, conforme pudemos notar quando analisamos o excerto 16 do PG2 que trouxe o enunciado

“*essa teoria que eu aprendi na graduação*” e se circunscrevendo nesse imaginário teórico que tem caracterizado os PGs cujos depoimentos compõem o *corpus* de nossa pesquisa. O uso do verbo “aprender” no pretérito perfeito do indicativo mostra a imagem que esse sujeito-professor possui de sua prática conforme ele mesmo pontua no enunciado “*a teoria me ajudou a entender a minha prática*” presente no excerto 15. O uso do pretérito perfeito revela que o sujeito se encontra numa posição de já possuidor efetivo da teoria, pois a característica de tal tempo verbal é justamente a de apresentar um fato já concluído.

Já os PNGs apresentam um sujeito-professor que se ocupa mais com o instante de aula, como pudemos visualizar no excerto 2 quando o sujeito depoente enunciou que “*muitas coisas dão certo... muitas coisas não dão... depende da situação*”. Vejamos que ao deslocar para a “*situação*” o parâmetro de funcionamento de sua aula, o sujeito-professor apaga inconscientemente a preparação anterior que os PGs buscavam defender, e leva para a sala de aula esse momento de preparação. Preparação que é marcada por “*dúvidas*” e “*falta de respostas*” por outro PNG, conforme pudemos perceber com a análise do excerto 4 no qual encontramos o enunciado “*algumas dúvidas que eu tinha... não... não... não tinha respostas*” reforçando a imagem de que a ausência de conhecimento teórico seria a causa dessas dúvidas e das não-respostas que os PNGs têm se referido.

A discussão feita a partir dos imaginários localizáveis como fruto das análises dos dizeres dos sujeitos-professores depoentes possibilita-nos perceber a circunscrição deles ora num imaginário de não-teoria, ora noutra de posse de conhecimentos teóricos. A princípio, tínhamos os PNGs negando a posse de conhecimentos teóricos e os PGs assumindo essa posse, porém nem os PNGS podem ser considerados como sem atravessamentos teóricos, visto que podemos localizar tais atravessamentos em seus dizeres, como não podemos defender que o contato com teoria defendido pelos PGs garantiria uma prática bem sucedida.

Passaremos agora à discussão do aparecimento de uma vertente da LA enquanto FD que atravessa alguns dizeres de sujeitos-professores graduado ou não em Letras principalmente em relação às questões reflexivas que um dos sujeitos depoentes se referia e de que a LA também se ocupa.

### **3.4. Discutindo a Lingüística Aplicada enquanto atravessamento discursivo nos dizeres de sujeitos-professores de LE (inglês)**

Como nossa proposta é, partindo dos sentidos produzidos e localizáveis a partir de análises discursivas dos recortes enunciativos, analisar a relação entre teoria e prática de sujeitos-professores, torna-se relevante trazer à mente o que já discorremos sobre os esquecimentos pecheutianos. Quando tratamos dos dois esquecimentos apresentados por Pêcheux (1995), buscamos mostrar que as palavras ao serem enunciadas por um sujeito passaram por certo “esquecimento” de que já foram ditas para, ao ocorrer uma identificação desses sujeitos com o que dizem, possam ser produzidos sentidos e, assim, se constituírem sujeitos. Dessa forma, as palavras, portanto os enunciados, são marcados pela presença de um discurso-outro, conforme diz Pêcheux (2002, p. 55), que revela a presença de FDs determinando o dizer do sujeito.

Foi a partir dessa visão de que as escolhas enunciativas revelam filiações do sujeito enunciador que percebemos uma forte incidência nos depoimentos coletados de uma FD na qual se inscreve a LA enquanto atravessamento dos dizeres de sujeitos-professores que compõem o *corpus* de nossa pesquisa. Sendo a LA uma área que tem se ocupado, dentre outras coisas, com questões ligadas à formação de sujeitos-professores de LE e LM, o aparecimento desse atravessamento nos dizeres de sujeitos-professores de LE que discorrem

sobre a relação de teoria e prática pode ser considerado até previsível. Mas a forte incidência desse atravessamento nos dizeres aqui analisados levou-nos a um olhar mais atento sobre ele.

Retomamos o último excerto analisado (excerto 21<sup>28</sup>) para direcionarmos algumas discussões sobre o atravessamento da LA enquanto FD presente nos dizeres de sujeitos-professores de LE que, após algum tipo de contato com essa área de conhecimento voltada para questões de uso de linguagem, passaram a identificá-la como a teoria de ensino de LE.

Atentando-nos ao termo “*lingüistas aplicados*” que apareceu no excerto 21, vemos linguisticamente marcado o atravessamento no dizer desse sujeito-professor PG1 de uma FD composta pelo campo da LA e seus pressupostos teóricos, principalmente no que se refere a um caráter reflexivo presente no discurso desse sujeito depoente.

Sobre o termo “reflexivo” que tem aparecido fortemente em dizeres aqui em análise, vale ressaltar que ele é fruto de uma visão muito difundida em estudos propostos por vertentes da LA. Sendo visto como “a chave para a solução dos problemas do ensino e da nação” (CORACINI, 2003a, p. 306), o termo “reflexivo” tem se ligado a uma abordagem “reflexiva” do professor de forma a preparar esse sujeito-professor para a formação de um aluno também reflexivo. Cristalizado num sentido de pensar, de dobrar-se novamente sobre algo (ou alguém, ou si mesmo), o termo transformou-se numa “atitude positiva que se opõe ao mecanicismo ou ao automatismo de quem apenas segue a moda ou de que não tem opinião própria” (CORACINI, 2003a, p. 307). Essa visão de reflexão tem sido defendida por setores da LA, mas aqui, e de acordo com nossa filiação teórica, é vista diferentemente, pois tal concepção também propõe modelos, o que, sob uma abordagem que pretende desenvolver a “criticidade”

---

<sup>28</sup> Para facilitar a leitura do texto, transcrevemos novamente o excerto 21: (PG1): ... só que **também... a gente tem que ter um certo cuidado...** porque... também não é só porque o FULANO escreveu... né... que eu tenho que aceitar e pronto... não... eu acho que mesmo essas teorias... mesmo escritas... essas... essas leituras que a gente faz... são leituras de pessoas... de lingüistas aplicados muito bons... **mas eu acho que a gente tem que ter o discernimento...** né... pra saber... **isso funciona na minha prática... isso não funciona no meu contexto... isso é verdade... isso não é...**

e o “livre pensar”, parece contraditório. Além de que, ao classificar e sistematizar algo está favorecendo-se efeitos de verdade que mantêm relações de poder vigentes.

Se no fio de seu dizer, o sujeito-professor reforça uma chamada capacidade reflexiva a partir do que ele chamou de aquisição teórica, conforme analisamos anteriormente, queremos nos atentar para o atravessamento discursivo da LA nesses dizeres. Ao se referir a teorias, o sujeito-professor utiliza um pronome demonstrativo (“*essas teorias*”) que, mantendo uma ligação com o enunciado “*essas leituras que a gente faz*”, traz para o seu processo enunciativo argumentativo a referência a teorias de ensino e aprendizagem de LE que a LA é apresentada como representante. Notemos que o pronome “*essas*” aparece determinando os substantivos “*teorias*” e “*leituras*” que se encontram em relação direta com a indicação “*lingüistas aplicados*” que vem logo à frente no mesmo recorte, o que nos possibilita perceber o atravessamento discursivo da LA ratificado pela citação “*lingüistas aplicados muito bons*” que nos apresenta a origem das “*teorias*” indicadas pelo sujeito-professor enunciador.

Ao se referir aos “*lingüistas aplicados*”, o sujeito depoente os adjetiva como sendo “*muito bons*”, o que nos revela uma intensidade marcada por esse “*muito*” junto ao adjetivo “*bons*” permitindo-nos perceber que ao se referir a representantes de um campo de pesquisa que trata mais especificamente do ensino e aprendizagem de LE, dentre outros aspectos, o sujeito se sente “obrigado” a localizá-lo num patamar diferente do seu. Relevando, com isso, um distanciamento que esse sujeito-professor tenta demarcar entre ele e os “*autores*” das teorias que é percebido se considerarmos a utilização do verbo “escrever” no pretérito perfeito do indicativo indicando a ação concluída dos “*lingüistas aplicados*” em escreverem a teoria e o uso do presente do indicativo para designar a sua atuação no processo educacional. Ao utilizar o presente do indicativo em “*eu tenho*”, “*eu acho*”, “*a gente faz*” e “*a gente tem que*”, o sujeito-professor se apresenta como um agente do processo de ensino que, ao

discernir se a teoria “*funciona*” ou “*não funciona*”, acaba por relegar ao lingüista aplicado um lugar distante do seu, pois o lugar desse lingüista aplicado seria o de “*escritas*” e “*leituras*”, e não o de discernir sobre a funcionalidade do que ele escreve.

Já no recorte a seguir, temos o PG1 citando autores-pesquisadores reconhecidamente representantes dessa área de pesquisa que tem se dedicado a questões acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira marcando, portanto, o atravessamento discursivo em discussão:

Excerto 22:

(PG1): ... então na verdade eu fui ter contato... fui saber que existia **Moita Lopes**, que existia **Almeida Filho**, que existia **Celani**... dentre vários outros dentro aí da... da questão da Lingüística Aplicada...

A nomeação de três autores como representantes dos “*lingüistas aplicados*” que foram indicados no excerto 21 mostra a qual LA o sujeito-professor faz referência. Tais autores são exemplos brasileiros de uma LA que nas últimas décadas se concentrou em constituí-la como uma área de investigação autônoma e independente da chamada Lingüística Geral (Teórica), marcando-a por certo discurso político que objetiva a confirmação da LA como ciência (CORACINI, 1991, p.42).

O fato de trabalharmos com professores de língua inglesa graduados e não-graduados em Letras não representou nenhuma barreira quanto à localização de referências que mostrassem o atravessamento discursivo da LA nos dizeres desses sujeitos-professores. Dos três professores graduados cujos depoimentos analisamos e que poderiam ser mais facilmente identificados como conhecedores dessa área, somente um professor (o PG3) não fez nenhuma referência direta ou indireta à LA. Já em relação aos professores não-graduados, também somente um dos três sujeitos não se referiram à LA. Um fator que talvez explique a referência

dos dois professores sem graduação em Letras à LA seria os cursos de especialização que eles fizeram.

Um fator que foi determinante para nossa análise da LA enquanto atravessamento discursivo foi a recorrência de certos termos nos dizeres dos sujeitos-professores. Termos que são representativos dos dizeres utilizados pela LA enquanto área de atuação no processo de ensino e aprendizagem de LE. Destaquemos os excertos:

Excerto 23:

(PG2): ... porque eu nunca entendia aqueles **método direto, abordagem comunicativa** (...)

Excerto 24:

(PNG3): ... eu procuro ter em mente a questão do... da **abordagem comunicativa**, independente do **método** eu acho que se o professor tiver isso em mente, ele tem uma **metodologia** que ele prefere usar, uma **abordagem** (...)

Excerto 25:

(PNG2): ... vimos o **método direto**... estudamos de forma mais contundente... o **método áudio-lingual**... nesse eu não tive a dificuldade porque esse eu conheço bem a risco... que é... a teoria na qual... a **metodologia** com a qual eu trabalho por baseada... né... essa teoria eu conheço bastante... **que é baseada na realidade** (...)

Nesses três recortes, encontramos termos comuns como “*método*”, “*metodologia*” e “*abordagem*” que nos permite perceber certo discurso referente ao processo de ensino e aprendizagem de LE que é identificável com as discussões e os estudos elencados pela LA no que tange ao ensino e aprendizagem de línguas (materna ou estrangeiras). Falar em “*método direto*”, “*abordagem comunicativa*” e “*metodologia*” é evocar dizeres que circulam em trabalhos e estudos comuns ao *modus operandi* da LA.

Já o PG2 enuncia, a partir do excerto 23, que foi o contato com a teoria que possibilitou o seu entendimento do que fosse “*método direto*” e “*abordagem comunicativa*”. Vejamos que o pronome demonstrativo “*aqueles*” presente no enunciado “*porque eu nunca entendia aqueles método direto, abordagem comunicativa*” revela que esses termos já eram seus conhecidos, mas que só foram “compreendidos” a partir do contato teórico em sua graduação. A própria forma verbal “*entendia*” no pretérito perfeito e o reforço marcado pelo advérbio de tempo “*nunca*” apresentam que o sujeito-professor conhecia mas não “compreendia” o que era “*método direto*” e “*abordagem comunicativa*”.

Outro dizer que revela fortemente o atravessamento da LA nas constituições dos sujeitos-professores de LE é localizável no excerto 25, quando o sujeito-professor enuncia que a “*metodologia*” com a qual ele se diz trabalhar é “*baseada na realidade*”. Uma FD característica dos estudos fomentados pela LA é essa visão de que o ensino de uma LE deve ser baseado na realidade do sujeito-aluno aprendiz. Além dos termos utilizados por esse sujeito-professor reveladores do atravessamento discursivo da LA, enunciar que a “*realidade*” do aluno deve ser a base do seu ensinar a língua apresenta tal atravessamento. Isso porque, além de comum em disciplinas específicas de caráter pedagógico de cursos de graduação em Letras, tais dizeres também se fazem presente em cursos de especialização sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE.

Nessa vertente de LA muito espalhada em meio a cursos de Letras<sup>29</sup> e de especialização na área de formação de professores de língua estrangeira, se encontra a visão de professores que se assumem como investigadores de sua própria prática. Essa visão caracterizaria uma postura “*reflexiva*” defendida por certos professores, constituindo, dessa forma, o atravessamento discursivo em dizeres de sujeitos-professores que tiveram contato com o “*reflexivo*” defendido por essa LA.

---

<sup>29</sup> Em Coracini e Bertoldo (2003), encontramos textos nos quais Bertoldo discute o atravessamento de textos sobre a LA dos autores citados nominalmente no excerto 22 em aulas da mesma disciplina em cursos de Letras.

A análise que realizamos nos dizeres dos sujeitos-professores objetivaram mostrar que o dizer teórico de sujeitos-professores está ligado a um discurso “questionador-reflexivo” preso a certo interesse de uma LA que, mais fortemente desde a década de 90, vem tratando sobre abordagem reflexiva, ensino reflexivo e/ou professor reflexivo. Lançando um olhar problematizador sobre essa visão reflexiva, ligada a um sujeito logocêntrico, retomamos Coracini (2003a, p. 307 ) que apresenta a visão de que “refletir implica olhar para dentro de algo, ou para dentro de si e constitui um exercício interior que exige consciência, vontade e razão” para pontuar que tal visão revela uma postura consciente e capaz de controlar o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Compreendendo o sujeito como incompleto, marcado pela falta e pela contradição, o que percebemos sobre a abordagem reflexiva é que ela acaba sendo uma forma de sistematizar, de controlar o processo e seus sujeitos. Experimentar passos do processo e propor modelos acaba por desconsiderar a historicidade do sujeito e, com isso, termina por favorecer efeitos de verdade que vão possibilitar a manutenção das relações dessa(s) verdade(s). Um círculo de determinação de papéis se instala, pois a um cabe sistematizar e a outro “aplicar”, colocar em prática.

A análise que fizemos a partir do excerto 17<sup>30</sup> apresentou o atravessamento dessa postura de reflexão-controle nos dizeres de PG1. Ao enunciar “*minha aula*” e “*minha sala-de-aula*”, o pronome possessivo “*minha*” mostra o posicionamento desse sujeito-professor de ser o agente controlador desse espaço pedagógico, assim como ele pode “*adaptar algumas atividades*” de um manual e, com isso, trazer um alento para essa sua “postura” de

---

<sup>30</sup> Transcrevemos o excerto 17 para facilitar a leitura do texto: (PG1): ... a teoria ela influencia muito... **você...** **você começa a ficar mais reflexivo...** **você** não... não... não... aceita mais os manuais... tipo assim... sem questionar... né... **você** tem que fazer isso e aquilo.. quando **você** pega o manual por exemplo Cem Aulas Sem Tédio, **você** já sabe... **você** começa... **você** tem aquela... como **eu** posso dizer... **você já tem uma habilidade pra olhar e falar... mas perai qual que é o objetivo disso aqui...né... o quê que isso tem a ver com a minha aula...** **eu** acho que antes de **eu** adquirir as teorias... quando **eu** pegava um manual do tipo Cem Aulas Sem Tédio, pra **mim** era o máximo... **eu simplesmente colocava uma venda nos olhos** e tudo o que tinha li eu fazia... **eu num questionava...** hoje **eu** acho assim... **através dessas teorias eu acho que eu posso pegar um manual desse, adaptar algumas atividades...** ver o que... assim... o que tem a ver com a... a... minha sala de aula...

“questionador-reflexivo”. Ressaltamos que nossa preocupação não é em julgar se esse professor é ou não “reflexivo”, se ele contribui ou não para a manutenção de verdade(s); nossa preocupação é em demonstrar esse tipo de atravessamento discursivo ligado à formação teórica de sujeito-professor, lembrando também que todo sujeito é constituído por contradições e por uma busca por segurança, mesmo que esta segurança seja eternamente adiada.

Conforme Coracini (2003a, p. 317),

a contradição é constitutiva do sujeito e, portanto, do discurso: o sujeito deseja a segurança, busca a verdade, mas depara a todo instante com o inefável, com a falta, com fragmentos de verdade; busca a igualdade, o sentido único, mas depara com o desigual, o incerto, o fugaz e a pluralidade de sentidos.

Apropriando-nos das conclusões da autora, notamos que essa constituição conflitiva do sujeito não pode ser anulada, pois se assim fosse, a subjetividade estaria sendo sufocada – fato impossível de se crer ou ver. O que marca todo sujeito é, conforme já dito, a necessária convivência com o plural e o diferente, ou seja, mesmo buscando sermos autônomos e independentes, nos colocamos a conviver com a liberdade de pensar e a contingência do agir.

Frente a esse posicionamento de busca por uma compreensão menos positivista do ensino reflexivo, valemo-nos de uma visão de LA ligada a uma consciência crítica da linguagem.

Pennycook (1998, p. 25), como exemplo dessa mobilização teórica, argumenta “a favor de uma abordagem crítica para a Lingüística Aplicada que seja mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas do que a maioria dos trabalhos nessa área tem demonstrado ser” e atenta, ainda, para noções políticas e éticas da LA. O autor também problematiza elementos relevantes da Lingüística Aplicada como, por exemplo, o sentido de agente crítico utilizado por lingüistas aplicados e a exploração da linguagem a extrapolar pequenas correlações entre

ela e a sociedade, de forma a apresentar questões e posições sobre usos de linguagem sob um olhar problematizador.

Sob essa ótica, temos percebido que a atuação de professores tem sido alvo de constantes questionamentos, tanto por parte deles próprios quanto por pesquisadores. O ato de pensar<sup>31</sup> sobre sua prática, já há algum tempo, vem tomando espaço e ganhando força dentre aqueles professores que, a nosso ver, tentam assumir uma postura de agentes, possíveis catalisadores de mudanças sobre todo o processo de ensino e aprendizagem e, também, sobre a sua atuação nesse processo. Essa visão, que pode ser chamada de reflexiva, demonstra uma busca, mesmo que imaginária, por um ensino que forneceria bases para que os professores promovessem, não meramente um acúmulo de conhecimentos, mas, sim, práticas que visem a formar alunos mais participativos em discussões sobre sua sociedade. Assumir tal postura é engajar-se nas discussões de uma LA que promove uma postura crítica (PENNYCOOK, 2001) e que se propõe a levar para o escopo da sala de aula reflexões que possam, mesmo que minimamente, facilitar as relações inerentes a tal espaço no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Tomemos como ponto instigador para reflexão as colocações de Coracini (2003a) que faz uma análise do papel da abordagem reflexiva na formação de professores e busca revelar a dificuldade em admitir a existência de uma reflexão que seja autônoma e completamente emancipada, pois uma total liberdade e um completo distanciamento, que aparecem ligados à noção primeira de autonomia, é impossível de ser alcançada – as próprias noções de sujeito, linguagem e ensino, já aqui assumidas, mostram essa impossibilidade. Todavia, acreditamos que, apesar de dificuldades e problemas decorrentes desse desejo, a autora deixa transparecer que a autonomia desejada numa abordagem reflexiva pode se dar numa relação existente entre a liberdade de pensar e a liberdade de agir de qualquer sujeito-professor permeada por

---

<sup>31</sup> Admitimos o termo “pensar” no sentido de algo que incomoda o sujeito a ponto de merecer sua atenção e uma busca por modificações atitudinais ou não.

contradições e conflitos normais dentro de uma visão de convivência com o plural e com o diferente de todo sujeito.

Para a autora, mesmo as contradições vividas pelo sujeito são constitutivas: ao desejar e buscar a segurança e a verdade ocorre o encontro com a falta e o incerto. Assim, o sujeito cria uma ilusão de completude e de acabamento que lhe possibilita continuar com a busca constante e a vivência da realidade empírica, constituindo-se, dessa forma, um sujeito que crê na convivência necessária do diferente e do plural. Ao se envolver com essa busca do pensar e com esse desejo de agir, o professor passa a olhar para dentro de si, o que lhe concede uma postura, aqui chamada de *crítica*, permitindo-se uma análise sobre si e sobre sua prática. Com isso, ele demonstra estar consciente de que, ao se envolver com uma situação institucionalmente problemática – como a sala de aula e os sujeitos-alunos ali envolvidos –, ele deve ter condições de direcionar soluções advindas de seu próprio julgamento.

Envolver-se com uma reflexão crítica é buscar, por exemplo, analisar a sala de aula considerando qualquer concepção didática, desde que vista de modo consciente e de forma a abandonar qualquer adoção de modelos e fórmulas pré-concebidas que não contribuam para a sua práxis ou não possa se efetivar satisfatoriamente. É perceber a presença de diversas FDs caracterizando suas circunstâncias discursivas e suas posturas marcadas pelas questões sócio-históricas e ideológicas que um ambiente como um instituto de idiomas oferece e se envolve.

Essa postura crítica, sinalizada pela autora supracitada, liga-se a um ensino que lida com diferenças, que deve possibilitar aos professores a realização de suas próprias escolhas, sem preocupações em ser controlador e único constituidor dos discursos educacionais. Da mesma forma, Pennycook (2001), ao defender uma postura crítica para a LA, traz para ela preocupações ligadas ao social, ou seja, ao alcance e à relevância dos seus estudos lingüísticos – necessariamente envoltos com noções de política, poder e ética. Para ele, a LA não pode e nem deve se esquecer de reconhecer e relacionar a linguagem e a produção de sentidos gerada

pelo seu uso, bem como ela também deve lembrar-se de seu envolvimento com o poder, com a política e, portanto, com os processos ideológicos. Dessa forma, negar uma postura problematizadora em trabalhos que envolvam linguagem e ensino seria fugir das responsabilidades éticas de qualquer lingüista aplicado ou professor engajado que assumam uma perspectiva discursiva.

Trazer para a sala de aula uma visão que considere os elementos sociais e subjetivos, envolvidos nesse *locus*, é compreender que o papel do professor é voltar-se para as análises das questões ali constituídas, a partir do olhar no qual ele se insere, pois ele possui em suas mãos um contexto múltiplo, dinâmico e marcado por um processo de mudança e maturação constantes que vai assumir e produzir sentidos vários em função de suas FDs e do seu “todo complexo com dominantes” (PÊCHEUX, 1995, p. 162). É o que Pennycook apresenta ao ver a sala de aula como um espaço sócio-cultural, constituída como palco de conflitos ligados a uma ordem social, ou seja, ideológica. Admite-se essa sala de aula como lugar a partir do qual as diferenças brotam, as resistências se instalam e os conflitos se dão; tudo através da linguagem, elemento esse que se liga a questões sócio-ideológicas. Assim, uma sala e um ambiente educacional como um instituto de idiomas são vistos não como simples reflexos sociais, mas como contextos complexos nos quais há questões sociais conflitivas e constitutivas envolvidas, cabendo, assim, um posicionamento mais problematizador por parte do professor que se vê atento aos discursos constitutivos desse espaço discursivo educacional.

Olhar a sala-de-aula somente como campo de dúvidas, problemas e incertezas não faz com que a atuação de qualquer professor se aprimore. É papel desse professor assumir que tanto ele quanto sua sala são partes de um social mais amplo e complexo e que ele não pode compreender melhor esse ambiente e/ou até mesmo modificá-lo se não passar a considerar abordagens epistemológicas que possibilitem a ele e a seus alunos a construção de caminhos para que todos se sintam impelidos a buscar e a produzir deslocamentos. Tal postura traria ao

professor visões de linguagem, poder e sociedade a possibilitar o trabalho constante com temas como acesso, poder e diferença, passando ele a considerar a própria linguagem como ponto indissociável da construção de identidades que influenciam tanto a sala quanto os sujeitos ali presentes.

## **Considerações finais**

Neste trabalho de pesquisa, propusemo-nos a analisar, discursivamente, depoimentos de sujeitos-professores de LE, no que se refere ao papel da teoria em suas formações teórico-práticas acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. A coleta de nossos dados ocorreu a partir da busca por dois tipos de sujeitos-professores de inglês, atuantes em institutos de idiomas, sendo o primeiro tipo os sujeitos-professores graduados em Letras e o segundo tipo, os sujeitos-professores não graduados. Partimos das distintas formações teóricas desses sujeitos-professores para realizarmos a análise das configurações imaginárias que se apresentaram a partir das próprias formações teórico-práticas dos sujeitos depoentes.

A nossa inserção teórica na AD de linha francesa nos possibilitou uma abordagem das heterogeneidades discursivas que, por partirmos da materialidade lingüística, permitiu-nos abordar os depoimentos abertos de nossos sujeitos de pesquisa, a partir da utilização do mesmo procedimento para coleta de dados segundo a proposta AREDA (SERRANI-INFANTE, 1998b). Assim procedemos por admitirmos o discurso como uma forma de representação de deslocamentos sócio-historicamente constituídos e ideologicamente marcados. Essa noção de discurso nos permitiu assumir os professores como sendo sujeitos “linguageiros”, cujos enunciados podem se tornar outros e deslocar sentidos.

Quando partimos para a análise de nossos dados, nossa preocupação em observar deslocamentos nas constituições identitárias dos sujeitos-professores – a partir de formações teóricas assumidas ou não – revelou-nos a presença de certas formações imaginárias nos dizeres dos sujeitos-professores, referentes às suas relações com a teoria e a prática. A localização dessas formações imaginárias possibilitou a percepção de como a teoria e a prática são vistas por professores de inglês em contexto de instituto de idiomas. Mesmo localizando imaginários diferenciados, como um de não-teoria e outro de teoria dos distintos sujeitos-

professores, o papel da teoria concedido por eles parece ser o mesmo, assim como o da prática. Se tentarmos construir uma descrição do sentido que eles atribuem ao termo “teoria”, teríamos esta sendo admitida como um conhecimento que deveria sanar os problemas que os sujeitos-professores encontram durante o processo pedagógico.

Quando vimos os PNGs se circunscrevendo num imaginário de ausência de teoria, podemos perceber que a teoria, para eles, é algo responsável por controlar, facilitar, explicar e direcionar a prática. Isso mostra que, na concepção desses sujeitos, a teoria existiria para a prática, devendo, portanto, resolver todas as inquietações que eles vivenciam ou possam vivenciar no processo de ensino e aprendizagem. Basta retomarmos os posicionamentos dos PNGs e seus depoimentos para percebermos o que acabamos de dizer. O PNG1 (excerto 2) trouxe a teoria como controladora do que dá ou não dá certo no seu processo pedagógico. Nos excertos 4 e 8, o PNG2 enunciou que a teoria responde às dúvidas e que ela facilita, explica e direciona a prática. Já o PNG3 quase que resume a visão dele e dos outros PNGs quando, no excerto 10, utiliza o adjetivo “*importante*” (e traz todo o valor semântico desse adjetivo) para caracterizar a teoria. Ora, a teoria é vista quase que como uma “salvadora”, pois ela passa a representar, segundo esses dizeres, um conjunto de soluções responsáveis pelos (des)caminhos da prática educativa.

Por sua vez, também a visão dos PGs sobre a teoria não está muito distante desse “solucionismo” percebido nas formações imaginárias dos PNGs. Inscritos em imaginários de posse de teoria, o papel reservado a esta pelos PGs é um papel também de importância, com vistas à prática. De acordo com o PG1, a teoria seria responsável por conceder ao sujeito-professor certa habilidade para ser questionador e fazer comparações sobre sua prática pedagógica. Também o PG2 se inscreve nessa imagem, pois, para ele, a teoria ajuda a entender a prática.

Vemos que enunciar sobre teoria tem sido feito com o olhar voltado para a prática pelos sujeitos-professores, demarcando, dessa forma, lugares distintos para cada uma delas. E se pensarmos em qual seria o lugar da teoria, o PG3 ainda vai mais adiante, pois conforme seus dizeres no excerto 19, a teoria serviria de embasamento para a preparação de futuros sujeitos-professores. Assim, o lugar da teoria seria o da formação de professores, o que nos revela o não-lugar da teoria, pois se ela deve circular no momento de formação, podemos deduzir que, depois de formado, ou seja, “na prática”, ela perderia seu lugar. Mas o fato é que o caráter de auxílio, de embasamento e de preparação do profissional é recorrente nos imaginários dos PNGs, o que nos permite ligar suas concepções de teoria às dos PGs, visto que ambos vêem o teórico como facilitador e auxiliador da prática. Mesmo que neguem (ou não) a sua circunscrição a alguma formação teórica, os sujeitos-professores de LE ratificam uma imagem de aplicabilidade da teoria.

Mas e a prática? Qual o lugar a ela destinado? Enquanto que a teoria pode até ser (de)negada, a prática, por sua vez, não é colocada em dúvida, pois fruto da experiência, o seu lugar no processo de ensino e aprendizagem está garantido. Lugar que, possivelmente, poderia ser caracterizado como privilegiado a partir dos depoimentos coletados. Isto porque, se a teoria é vista sob a imagem de aplicabilidade, há de existir um lugar para a sua aplicação, ou seja, um espaço para a sua destinação, um lugar que pode até requerer direcionamentos, explicações e respostas, mas um lugar “real” e distante do que o PG2 chamou de “*campo do imaginário*” para designar a teoria sem prática (excerto 16). A prática, assim, seria o momento presente, o aqui e agora promotor e realizador do processo de ensino e aprendizagem.

Observemos que a extensa utilização da preposição “*em*” pelos sujeitos-professores depoentes, tentando demarcar que a teoria é algo para se colocar “*em prática*”, acaba reforçando ainda mais a dicotomização já tão difundida entre teoria e prática. Se o “destino”

da teoria é a prática, podemos, então, entender que elas se encontram em posições diferentes, conforme enunciou o PG3 no excerto 20, quando disse que “*you aprende bonito... no... no embasamento teórico... lá... mas quando you vai colocá-lo em prática... nem sempre ele funciona*”. O advérbio de lugar “lá” enunciado demarca lugares diferentes para teoria e prática, pois se a teoria se encontra “lá”, é porque há um “aqui” no qual ela não se encontra. Esse “aqui” é, pois, o lugar da prática.

Todo esse levantamento das imagens que os sujeitos-professores têm da teoria e da prática deve ser considerado a partir dos sentidos outros que os enunciados desses sujeitos-professores também direcionam. Lembrando que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo” (PÊCHEUX, 2002, p. 53), queremos trazer outros enunciados dos sujeitos-professores graduados e não graduados que, numa tentativa de reforçar e/ou exemplificar seus dizeres, acabam por revelar certos “deslizes” e contradições, reveladores das suas relações com a teoria e a prática. Em vários momentos enunciativos tivemos os sujeitos-professores apontando que a teoria é também atravessada pela incompletude e pela falha. Assim, a partir das análises dos dizeres dos PNGs, pudemos perceber que a teoria, mesmo sendo caracterizada como “importante” e “facilitadora”, também não é garantia total para toda e qualquer explicação que se apresente como necessária. Relembremos o enunciado “*por mais que a teoria não seja aplicada daquela forma*” (excerto 8 – PNG2), reforçando o distanciamento da teoria e da prática pelo pronome demonstrativo “aquela” junto ao substantivo “forma” – que se refere ao conhecimento teórico –, marcando que a “forma teórica” nem sempre é “aplicável”.

O que tivemos várias vezes foi a valorização da experiência por parte dos sujeitos-professores, a despeito das suas próprias enunciações de que a teoria direciona e explica a prática. E isso tanto estava presente nos dizeres dos professores graduados (excerto 19 – PG3) quanto dos não-graduados (excerto 9 – PNG3).

Ainda buscando observar o lugar concedido à teoria, notamos que ela pode até ser vista como fornecedora de habilidades questionativas para o sujeito-professor, mas seu lugar é “*atrás da prática*” (excerto 18 – PG1), até mesmo no momento de preparação de futuros profissionais (excerto 19 – PG3). Ela nunca está em meio à prática, num processo de correlação. O lugar da teoria passa a ser o lugar da formação do sujeito-professor e não um lugar de imbricamento com a prática, ou melhor, ocupando as duas – teoria e prática – um só espaço discursivo-pedagógico.

Mas como compreender, então, a relação dos sujeitos-professores com a teoria e a prática? Como compreender o papel da teoria na formação de sujeitos-professores de LE, a partir de distintos atravessamentos teórico-discursivos? Se admitirmos que tanto os PNGs quanto os PGs possuem formações teóricas que atravessam suas constituições identitárias de sujeitos-professores de língua inglesa, o que chama atenção é o fato de que as imagens desses sujeitos-professores acerca da relação entre teoria e prática convergem para um mesmo ponto que, mesmo passando pela admissão ou pela denegação da teoria, seria um ponto de busca por uma totalização e um apaziguamento de questões advindas do processo de ensino e aprendizagem.

Dois enunciados – um de cada tipo de sujeito-professor pesquisado – podem ajudar-nos a perceber tal posicionamento. Quando o PNG2 enunciava que antes do que ele chamou de “*primeiro contato com a teoria*” ele era marcado por dúvidas e anseios de respostas, o seu “*contato*” teórico não serviu como pronto de apaziguamento, mas somente como constatação da sua “*falta*” (excerto 5) de respostas. Respostas que foram idealizadas como sendo a teoria. O sujeito-professor ainda apresentou a transferência dessa completude – que seu “*contato teórico*, apresentado como “*pequeno*” e, portanto, insuficiente, não lhe concedeu – para o mestrado, que passou a representar a oportunidade de se alcançar essa completude na teoria, segundo concepção idealizada por ele.

Outro enunciado que reforça essa busca pela completude personificada na teoria foi analisado no excerto 15, no qual o PG2 enunciou que a teoria o “*ajudou a entender*” a sua prática. Ora, atentando ao verbo “ajudar” utilizado, podemos perceber que se a teoria “ajuda”, ela não pode ser a única responsável para o entendimento da prática, já pois “ajudar” é diferente de “explicar” a prática. Permanece, assim, um resíduo de desejo de completude, visto que ajudar é colaborar. Portanto, há de se buscar a totalização.

Frente ao exposto e à guisa de conclusão, queremos pensar em como se sustenta essa relação entre a teoria e a prática na formação do sujeito-professor de LE. Vimos que a busca pela totalização, pelo apaziguamento, é recorrente nos dizeres dos sujeitos-professores e, com isso, percebemos que, ao constituírem a teoria como sendo essa totalização, eles partem para a sua “aquisição” e localização, esta sempre num lugar diferente daquele ocupado por eles. Se acreditam não possuir teoria, buscam-na. Se assumem um contato teórico, classificam-no como “*pequeno*”, portanto, insuficiente e falho; e buscam-na mais adiante. Quando se inscrevem num imaginário de posse de teoria, eles a classificam como falha e problemática, portanto, também insuficiente. O que permanece é o desejo da busca pela completude, pela totalização. Denegando ou adiando, o sujeito-professor se constitui na busca constante, no adiamento da conquista, ou seja, a sua totalização teórico-prática se encontra sempre num devir, num vir-a-ser.

Para melhor compreendermos a atuação empírica e inadiável de qualquer sujeito-professor no processo de ensino e aprendizagem frente a esse “jogo” entre teoria e prática, remontemos a Deleuze em Foucault (1996, p. 70), que apresenta que a relação entre teoria e prática encontra-se num “sistema de revezamentos em um conjunto, em uma multiplicidade de componentes ao mesmo tempo teóricos e práticos”. Assim, não podemos admitir posicionamentos aplicabilistas de teorias circulantes nos processos pedagógicos de sujeitos-professores, pois se encontrando sempre em relação aos seus contextos locais e regionais, as

teorias se apresentam num revezamento múltiplo de elementos que vão constituir os sujeitos-professores que sempre se encontram filtrando os discursos que se lhes apresentam. Santos (1999, p. 43) explica que:

Enquanto iniciador do processo interativo na sala de aula, o SP [sujeito-professor] se constitui na heterogeneidade e na alteridade dos conhecimentos que envolvem o ato de ensinar. Assim, ele representa, retoma, usa, complementa e aprofunda sentidos em torno desses conhecimentos com o propósito de influenciar na percepção, avaliação, reavaliação, absorção, produção, construção, reconstrução, criação e recriação dos mesmos.

O que o autor apresenta acima vem mostrar a capacidade que todo sujeito possui de reconfigurar seus referenciais a partir de inserções de novas posições ou, conforme diz Hall (200b, p.105), durante a rearticulação do sujeito com práticas discursivas. É sempre a partir de formações e re-formações teórico-práticas que o sujeito-professor constrói e reconstrói sua prática e vice-versa, pois a prática também é um discurso que se reconstrói a partir do revezamento entre as teorias. Imbuídos de tal perspectiva é que podemos perceber os sujeitos-professores como sendo constituídos também pela busca e/ou adiamento de totalizações quanto à teoria e à prática pedagógica. E retornando à relação entre essas duas, servimo-nos dos apontamentos de Bertoldo (2000, p. 250), quando propõe que

é preciso enfatizar que não há uma relação de exclusão entre teoria e prática. Elas se “rearranjam”, não sendo possível, sob pena de se endossar uma posição marcadamente dicotômica, se pensar uma sem se estabelecer uma relação com a outra. Nenhuma teoria adentra um outro domínio (prático) de forma pacífica. Há uma relação de conflito que, a nosso ver, é constitutiva da relação, dadas as diferenças de natureza tanto da teoria quanto da prática.

Como também já apontamos, o que deve permanecer acerca da relação da teoria e da prática é o enfrentamento delas, pois distanciá-las e querer (de)negar a capacidade de

referenciação delas dentro do processo de ensino e aprendizagem parece-nos difícil. Entendemos que, se retornarmos à metáfora deleuziana do muro (DELEUZE em FOUCAULT, 1996, p. 70), sendo tal muro a representação de uma limitação natural da teoria que somente com a prática consegue a sua transposição, poderemos enfrentar, e não apagar, o conflito constitutivo da relação entre teoria e prática.

Tal conflito, no entanto, normalmente é apagado pelos institutos de idiomas, conforme percebemos a partir das análises empreendidas neste trabalho. Os atravessamentos dos institutos na constituição dos professores mostraram-nos que o acirramento entre teoria e prática é reforçado pelos próprios institutos, na medida em que eles contribuem fortemente para a polarização da prática. Enunciados como “na prática a teoria é outra”, “eu sou mais prática”, “quanto mais você tem prática, melhor as suas aulas vão ficando” e “a prática ensina que a teoria é outra”, circulantes pelos institutos, vêm reafirmar certo posicionamento dos sujeitos-professores, reforçado pelos institutos, para os quais questões sobre teoria de ensino e aprendizagem de línguas não têm lugar.

Esses enunciados vão proporcionar a ocorrência de outros dizeres que se ligam ainda mais fortemente às políticas dos institutos. Bandeiras como “professor nativo” e “professor com experiência no exterior” reforçam e são reforçadas pelos outros dizeres sobre teoria e prática, de forma a constituir o que poderíamos chamar de política ideológica dos institutos de idiomas.

Tais políticas seriam as responsáveis, por exemplo, pela não preocupação, por parte dos institutos, com a formação acadêmica em Letras dos sujeitos-professores de línguas, além de a escolha desses sujeitos-professores serem feitas somente a partir de suas proficiências lingüísticas. Essa situação pode ser explicada pelos discursos que atravessam ou não os institutos.

Um discurso que, indiscutivelmente, atravessa-os é o discurso de mercado, pois um instituto é, antes de quaisquer outras concepções, um estabelecimento comercial que objetiva lucro, que gera despesas e que, portanto, requer receitas. Talvez venha daí a explicação para o caráter tecnicista que, geralmente, neles opera e que é posto como controlador do processo de ensino e aprendizagem operacionalizado pelos sujeitos-professores.

Já um discurso pelo qual um instituto de idiomas não é atravessado é o discurso da educação. Problematizar e discutir teoricamente o processo de ensino e aprendizagem não é uma tônica de um instituto, visto que ele estaria mais preocupado com uma relação de causa e efeito frente ao seu cenário de ensino de língua do que com discussões teóricas. Não que o instituto não esteja objetivando o ensino da língua, pois esse é seu objetivo mercadológico. O que queremos pontuar é que discussões sobre teoria de ensino e aprendizagem não têm tido espaço em institutos de idiomas, até porque para se controlar mais facilmente seus sujeitos-professores, buscar homogeneizá-los e unificá-los pode ser mais eficaz que lhes ofertar muitas possibilidades de enfrentamentos teórico-práticos, por exemplo.

Mas e os sujeitos-professores que passaram por uma licenciatura em Letras e que, portanto, constituíram-se a partir de atravessamentos que considerem a relação entre teoria e prática? Como ficam ao se ingressarem nesses institutos e passarem a conviver com discursos mercadológicos, por exemplo? Advindos de uma graduação, esses sujeitos-professores tiveram contato com discursos pedagógicos que, possivelmente, constituíram a identidade de professor desses sujeitos. No entanto, ao partirem para a atuação nos institutos, eles passam a conviver com todos os discursos que ali circulam e, com isso, são impelidos a um rearranjo identitário, visto que, agora, eles se encontram sendo atravessados por discursos de mercado que vão regular as suas relações com o instituto-empregador. Ocorrem, assim, apagamentos e/ou silenciamentos de questões quanto à teoria e aos enfrentamentos pertinentes à diversidade que a teoria como um todo possui. O professor acaba se inscrevendo nos

discursos institucionais e, dessa forma, passa a fazer eco com outros professores atuantes nos institutos.

Ainda queremos pensar um pouco sobre as implicações das discussões até aqui tabuladas para os cursos de formação de professores de LE. Como ligar a relação mantida entre a teoria e a prática e os Cursos de Letras? Pensemos que um Curso de Letras é espaço favorável para se discutir tais relações, pois se a formação de sujeitos-professores é um dos objetivos maiores desses Cursos, elencar discussões pedagógicas e até mesmo políticas sobre questões dessa natureza poderiam ou deveriam ser uma prática constante. Para se transpor o muro da metáfora deleuziana, o papel dos cursos de formação de sujeitos-professores ganha uma proporção elevada, visto que ele pode apresentar embates que vão possibilitar uma melhor compreensão de como se dá o encontro da teoria com o muro e da participação da prática na transposição desse muro. Até porque um Curso de Letras é preferencialmente um espaço de promoção de reflexões teóricas, de pesquisa e de programas de extensão, além do ensino em si, conforme diz as diretrizes do MEC, através de parâmetros e pareceres sobre os currículos de formação acadêmica. O fato é que discussões como a aqui apresentada podem ajudar na maneira como um sujeito-aluno professor, ou futuro professor, vai integrar teoria e prática em seu processo de ensino e aprendizagem. A forma como esse sujeito passa a ver a relação entre elas pode produzir representações tais que vão marcar seus processos identificatórios enquanto sujeito-professor.

Basta lembrarmos que cada sujeito-professor participa de distintos históricos de formação, ocorrendo nesses momentos a constituição de identificações que são fruto de um processo de articulação, de uma suturação e uma sobredeterminação, e não de ajustes completos (HALL, 2000b, p. 106). Todo e qualquer sujeito-professor passa por momentos identificatórios em suas formações que, por marcá-los de uma ou de outra forma, vão se juntar a outros processos identificatórios. E o espaço discursivo de atuação do sujeito-professor

também contribui com suas reconfigurações identitárias. Retomando o espaço discursivo de atuação de nossos sujeitos-professores, podemos perceber que ele possibilita momentos outros para a ocorrência ou não de identificações de seus sujeitos-professores. Atuar numa escola de idiomas, ensinando determinada língua para determinados sujeitos-alunos contribui para que os sujeitos-professores experienciem processos que vão marcar as suas constituições identitárias, vistas como um espaço de encontro, de ligação entre discursos e práticas atuantes sobre esses sujeitos.

Devemos notar que é a partir desses momentos em que os sujeitos-professores se encontram inseridos em distintas e múltiplas formações e práticas discursivas que suas configurações identitárias, frutos de processos identificatórios vários, vão se constituir, fazendo com que o embate e a tensão se instaurem, causando fraturas e fragmentações em suas identidades. Pois é devido a identificações e desidentificações constantes que o sujeito vai se constituindo através de entrecruzamentos discursivos que o atravessam, como é o caso do discurso da teoria e o discurso da prática, constituintes dos imaginários discutidos no presente trabalho.

Se retomarmos as tensões e os embates como marcas das constituições identitárias de sujeitos-professores, podemos ligar essas características ao processo de revezamento que a teoria e a prática mantêm. Tanto os processos identificatórios do sujeito-professor quanto a relação mantida entre teoria e prática se configuram como facetas de um conjunto marcado por revezamentos conflituosos e cheios de componentes, também tensos e em constante luta.

Tudo isso nos faz pensar no papel de um curso de formação de professores de LE, pois discutir tais fraturas, fragmentações e embates identificatórios, teóricos e práticos, pode contribuir para que não continue havendo tantos discursos a referendar práticas que vão possibilitar o aparecimento de dizeres de que nada é possível de se fazer pelo processo de ensino e aprendizagem, ou de que a teoria, na prática, é outra. Ora, ocupar o seu espaço

promotor de discussões sobre questões acerca da relação da teoria com a prática, por exemplo, é função dos Cursos de Letras, pois eles podem contribuir para que as preocupações sobre teoria e prática, identidade do professor de LE e a formação desses professores não sejam vistas sob um olhar “empirista” e totalizador, mas sim sob a ótica de um revezamento. O que facilitaria a instauração de uma visão de que, em relações tensas como a da teoria e da prática, o que permanece são modificações e adaptações delas, para que muros sejam transpostos, e não erguidos.

## Referências bibliográficas

AGUSTINI, C. L. H. Dobras interdiscursivas e efeitos imaginários: a ilusão de subjetividade. In: *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*. Campinas, SP: Pontes. n. 3, 1999, pp. 47-76.

ALVES, R. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991. 209p.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas – As não-coincidências do dizer*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998. 200p.

\_\_\_\_\_. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 257p.

BERTOLDO, E. S. *O discurso da lingüística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática*. 2000. 267f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

BRITO, F. L. *Software multimídia para auto-aprendizagem de língua estrangeira: análise de um software e uma proposta de matriz avaliativa*. 2004. 275f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

CASTRO, E. M. *Psicanálise e linguagem*. São Paulo: Ática, 1992. 80p.

CHAGAS, R. M. F. M. *Cinema em casa: os filmes como recursos didáticos para a aula de leitura em LE*. 2005. 240f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/49201FHGSCCLBAM.pdf>> Acesso em 23 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>> Acesso em 01 jul. 2006.

CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo – O discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: EDUC; Campinas: Pontes, 1991. 212p.

\_\_\_\_\_. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: \_\_\_\_\_; 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: Mercado de Letras, 2003a, pp. 305-327.

\_\_\_\_\_. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: \_\_\_\_\_; 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: Mercado de Letras, 2003b, pp. 193-210.

\_\_\_\_\_. As representações do saber científico na constituição do sujeito-professor e no discurso de sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.). *Discurso e identidade: (Des)construindo subjetividades*. Campinas/Chapecó: Ed. da Unicamp/Argos, 2003c, pp. 319-336.

\_\_\_\_\_; 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: Mercado de Letras, 2003. 344p.

DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996, pp 69-78.

FILBIDA, M. C. *O discurso que sustenta a prática pedagógica em um curso de formação de professores de língua estrangeira(inglês)*. 2005. 245f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, UFU, Uberlândia, 2005.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 240p.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999. 160p.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. Elementos para uma análise crítica dos modos de fundação do pensamento e da prática educativa. *Contexto & Educação*, Ijuí-RS, ano 12, n. 48, p. 37-49, out./dez. 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A ed., 2000a. 102 p.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000b, pp. 103-133.

INDURSKY, F. *Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação*. Campinas: Unicamp, Cad. Est. Ling., n. 19, jul./dez., 1990, pp. 117-122.

LACOSTE, I.(org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 160p.

LE BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, I.(org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. pp. 12-26.

MARTINS, A. C. S. *Os revezamentos do discurso teórico na prática de ensino de língua inglesa*. 2003. 153f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

MORO, A. F. *A formação do professor de língua estrangeira: a constituição na tensão entre o fazer e o dizer..* 2004. 118f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e parâmetros*. Campinas, SP: Pontes, 6. ed., 2005. 100p.

\_\_\_\_\_. *Segmentar ou recortar?* Série Estudos, Faculdades Integradas de Uberaba, nº 4, 1984, p. 9-26.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. (AAD-69) In: GADET, F.; TAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, pp. 61-161.

\_\_\_\_\_. *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas, SP: Pontes, 2002. 70p.

\_\_\_\_\_. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 1995. 317p.

\_\_\_\_\_ & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas. SP: Ed. da Unicamp, 1997, p. 163-252.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. IN: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, pp. 23-49.

\_\_\_\_\_. *Critical Applied Linguistics – an introduction*. London: Lawrence Erlbaum Publishers, 2001. 206 p.

\_\_\_\_\_. *Linguística aplicada pós-ocidental*. 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: Mercado de Letras, 2003, pp. 21-59

\_\_\_\_\_. *The cultural politics of English as an international language*. London/New York: Longman, 1994, 365p.

RAJAGOPLAN, K. *Linguística aplicada: as perspectivas para uma pedagogia crítica. Intercâmbio – uma publicação de pesquisas em linguística aplicada*, São Paulo, v. X pp. 149-158, 2001.

\_\_\_\_\_. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 144p.

SANTOS, J. B. B. dos. *Lugares discursivos: influências no ensino e na escrita*. Uberlândia: UFU, Revista Letras & Letras, vol. 15, n. 1, jul./dez., 1999, pp. 37-51.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua / currículo – leitura – escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005. 144p.

SERRANI-INFANTE, S. M. *A Linguagem na Pesquisa Sociocultural. um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. 152p.

\_\_\_\_\_. *Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso*. In: I. Signorini (org.), *Língua(gem e Identidade – Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas/SP: FAPESP, FAEP/Unicamp, Mercado de Letras, p. 231-261, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA*. In: I. Signorini e M. C. Cavalcanti (orgs), *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 143-167, 1998b.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. 384p.

THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993. 251p.

WOODWARD, K. identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000, pp. 7-72

## **Anexos**

## TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS ABERTOS DOS SUJEITOS-PROFESSORES

### PNG1 – PRIMEIRO PROFESSOR NÃO GRADUADO

Meu nome é S\*\*\*... eu fiz inglês numa escola particular... num cursinho em Goiânia... fiz durante cinco anos... no Centro Cultural Brasil-Estados Unidos... fiz intercâmbio de inglês nos Estados Unidos por seis meses e tenho diploma de proficiência de inglês da Universidade de Michigan... fiz aquela prova pra conseguir...

Comecei a dar aula por convite numa escola particular... eu já tinha dado há um tempo atrás, uma vez, mas foram só seis meses e não deu muito certo, eu não gostei muito, eram pessoas mais velhas e não me agradou. Depois, esse era para criança, eram meninos menores e a escola era muito cheia de material... então... a gente usava bastante... todo dia tinha filme... sem legenda... alguns desenhos... a gente usava alguns sem legenda, alguns com legenda... tinha muita música, muitos jogos... o material era muito grande... aí dava para variar muito as aulas... os meninos gostavam muito, a gente fazia muitas coisas. Eu preparava em casa, combinava com eles quando era pra vender furtas, por exemplo, eles levavam as frutas e a gente fazia uma salada. Aprender as cores, eles iam com roupas mais coloridas, para aprender partes do corpo, todos queriam servir de modelo para mostrar as partes... ...e assim fiz... gostei disso porque tinha uma amiga minha... uma amiga... assim... ela era professora onde eu estudava inglês e eu via as aulas dela... que eram aulas para crianças e as aulas eram muito movimentadas... os meninos adoravam... ela era meu modelo de professora... então eu tentava imitar as coisas que ela fazia... eu acho que não chegava aos pés dela não... mas eu tentava... acho que os meninos gostavam... o livro era muito cheio de coisas para colorir... tinha muitos programas de computadores... tinha computador que a gente podia usar pros meninos colorirem... tinha as aulas próprias... os livros eram todos importados... então a gente seguia o modo deles... um modo que às vezes era um pouco diferente da nossa na hora de... de andar com a matéria... muito completamente diferente do de uma escola pública ou que seja uma escola de ensino fundamental ou ensino médio... porque os meninos vão porque querem não vão porque são obrigados pelos pais... mas a maioria vai porque quer... então... eles iam, eu acho que muitos iam para se divertirem. Os maiores um pouco, eu tinha uma turma maior um pouco... mais eram meninos de quinta e sexta séries... eles não gostavam, mas eles já não, não brincavam tanto quanto os outros...

...não fui treinada para poder dar aula... lá não teve nenhum treinamento... teve muita conversa... ela passou muita coisa dela porque ela já dava há muito tempo... então... ela foi me passando as coisas que ela fazia... foi como se fosse um treinamento... mas... não foi por nada profissional assim não... era uma professora passando uma experiência dela para outra... e eu usei muito da minha prática como aluno... as coisas que eu gostava... as coisas que eu não gostava... que eu via que dava certo e que não dava... eu usava ou não usava dentro da sala de aula...

...não sei de teorias... não aprendi teorias pro ensino de aulas... de língua inglesa ou qualquer outra língua que seja... não sei se funcionaria usando teoria na prática... não tenho a mínima idéia... muitas coisas dão certo... muitas coisas não dão... depende da situação... eu acho que a gente... de todo jeito a gente prepara as aulas, faz as coisas, mas tem que contar com o improviso, às vezes aparece alguma coisa na sala que é um... um... um modo de você começar outra explicação... não sei... de desenvolver mais aquele assunto por um acontecimento. Às vezes você prepara de um jeito e chega e dá para você mudar e fazer uma coisa muito mais interessante, dependendo do que um aluno fala ou do que acontece dentro da sala de aula.

### PNG2 – SEGUNDO PROFESSOR NÃO GRADUADO

Pergunta número 1: Meu nome é K\*\*\*, sou professora de inglês, atualmente também coordenadora de uma das unidades do \*\*\* em \*\*\*. Sou formada em ciência da computação pela Universidade Federal de Uberlândia. Tenho especialização em ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente curso uma disciplina no Mestrado em Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como aluna especial e... e para esse mestrado eu pleitearei uma vaga no próximo processo seletivo.

Pergunta número 2: Bem, meu de aprendizagem de língua inglesa começou aos dez anos quando eu fazia a 5ª série, na escola regular eu tive meu primeiro contato. Depois na 6ª série aos onze anos eu fui

matriculada no instituto de... de ensino de língua inglesa, o \*\*\* onde eu estudei dos onze aos dezoito anos, totalizando sete anos de estudo. Áhh... depois que eu me formei eu tive uma oportunidade de fazer um curso intensivo de inglês com duração de trinta dias numa escola, na Inglaterra... e... bem... a vida inteira eu estudei... sempre fui muito interessada na língua, depois que eu me formei eu continuei me aperfeiçoando através... de leitura, basicamente.

Pergunta número 3: eu comecei a dar aulas de inglês dentro da escola onde eu estudava quando eu cursava o... o último livro do curso avançado, eu fui convidada a fazer um curso de treinamento pra professores, no qual eu fui aprovada e desde então eu dou aula no mesmo lugar.

Pergunta número 4... bom... como é que são as minhas aulas... para começar... a metodologia com a qual eu trabalho é uma metodologia bem fechadinha... eu trabalho numa escola que é uma franquia... que tem uma metodologia desenvolvida... então todos professores recebem... um que a gente chama de *lesson plan*... que é... é um guia pra nossas aulas... então tem todos os passos de cada lição... sugestões de perguntas... sugestões de atividades... então basicamente a gente utiliza aquilo como um guia... não podemos simplesmente segui-lo à risca... mesmo porque... a gente tem que tá sempre levando em consideração as necessidades dos nossos alunos... a individualidade de cada um... e também é porque a gente sabe... que... se sempre segue a mesma coisa... se segue aquela metodologia totalmente à risca sem... oferecer variações, sem ir além do que está ali, a gente vai causar desinteresse dos alunos, não vai atingir as múltiplas inteligências que a gente sabe que existe dentro de todas as salas... e como que eu preparo minhas ((?))... primeiro passo sempre é: eu dou uma leitura... rápida no assunto em... porque já fazem treze anos que eu trabalho com isso, então, não é... não é tanto tempo com essa... essa leitura inicial. Passada essa leitura inicial, eu vou pesquisar... alguma palavra que eu queira ensinar de uma forma diferente, algum... algum termo que seja novo pra mim... pra que eu possa... compreendê-lo bem... para que eu... né... tenha condição de levá-lo ao aluno da forma mais clara possível... sempre faço muita busca na Internet pra... sugestões de atividades, sugestões de recursos visuais... mesmo em dicionários, em revistas especializadas... outros livros... ahh... que mais... que eu faço... vou atrás de alguma atividade lúdica, tipo uma música, um trecho de um filme, alguma coisa pra variar, pra trazer mais pra ganhar realidade, de uma forma divertida pros meus alunos... e no que eu me inspiro... eu me inspiro nas minhas turmas, porque a gente sabe que a realidade de cada um é diferente, então pra preparar a aula de um livro X, eu lembro das carinhas... das características de cada um... preparo em cima daquilo que eu sei que vai atingi-los da melhor maneira.

Pergunta número 5: como eu iniciei minha carreira de professor... eu iniciei dentro da escola onde eu estudava... no... último livro do avançado quando eu era aluna, eu fui convidada a participar de um treinamento pra professores e lá eu recebi esse treinamento que foi... mais ou menos uns dois meses, mas que só acontecia aos sábados. E esse treinamento, ele é basicamente pra ensinar... pra treinar... pra treinar-nos pra metodologia da escola. Então não foi um curso onde a gente ... onde a gente aprendia sobre teoria de ensino, sobre a ensino-aprendizagem, não. Esse curso ele era bem direcionado pro... pra metodologia da escola, pros passos que acontecem numa aula no \*\*\*, especificamente... claro que durante esse treinamento, acaba... acabam surgindo outros tópicos... outras discussões... mas esse treinamento foi voltado especificamente para o professor de inglês dentro do \*\*\*.

Pergunta número 6: bem... o que eu conheço sobre as teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas ((?))... foi um POUQUINHO que eu vi nesse curso de especialização que eu fiz na UFMG... numa disciplina que se chamava... se eu não estou enganada... Teorias de Ensino-Aprendizagem... eu acho que é exatamente isso o nome... uma disciplina que eu fiz há três anos atrás... então pra falar a verdade, eu lembro muito... de forma muito superficial... bem, a gente viu... né... uma história muito rápida das teorias e métodos, na verdade hoje se eu tiver que diferenciar, eu não sei o que é teoria, o que é método... tenho que confessar... então a gente viu *grammar translation*... né... que é gramática e tradução... porque o nosso curso foi em inglês, então eu vi os termos todos em inglês... eu... eu não fiz uma associação, mesmo porque eu nunca tinha tido contato com essa teoria antes devido a minha formação em Ciência da Computação. Aí, vimos o método direto... estudamos de forma mais... contundente... o método áudio-lingual... nesse eu não tive a menor dificuldade porque esse eu conheço bem a risca... que é... a teoria na qual... a metodologia com a qual eu trabalho por baseada... né... essa teoria eu conheço bastante... que é baseada na realidade... é tudo baseada em diálogo... muitos recursos visuais... recursos ÁUDIO-visuais, na verdade... tem o... o... a gente faz... usa muito repetição... a utilização de *drills*... o *pattern training*, eu particularmente acredito muito... que seja importante para questões... do... inclusive afetivas... que a gente... depois vem outras teorias sendo muito também

defendidos... ahh...o que mais... sobre as teorias... hummm... vimos a...os princípios defendidos pelo Krashen... onde eu particularmente... éhh... me lembro bem da parte do *affective filter* que ele defende... que é mais uma vez o que eu acredito, eu acho que fatores afetivos... é uma motivação intrínseca...ela é muito importante no processo de... de aprendizagem porque... ahhh... por mais que você motive seu aluno, de uma forma extrínseca, atingi-lo... diretamente... depende dele... não tem outra forma... a gente trabalha pra isso... a gente CONTRIBUI pra o desenvolvimento da motivação intrínseca dele, mas... aquele fatorzinho interno ali que existe... nuns... por alguma razão desconhecida que [n]outros não existem, é muito importante. Ahhhm... o que mais sobre o... o... método comunicativo, que é baseado na interação... que o importante é a comunicação... eu acredito... vamos falar a verdade... que não exista UMA teoria sobre ensino-aprendizagem de línguas que seja eficiente. O que existe é a COMBINAÇÃO de todas essas teorias, métodos, princípios... seja lá o nome que se dê. Por quê? Porque cada pessoa é uma, o professor é uma individualidade... aquela interação vai... sua com o aluno, vai ser uma... a sua interação com outro aluno vai ser outra... o interesse de um aluno é um, o interesse de outro aluno é outro... a forma que você atinge um é de um jeito, a forma que você atinge outro é completamente diferente... então eu acredito que... desde o *grammar translation* até hoje... a defesa do... do comunicativo... do comunicativismo com toda a sua defesa da interação... sócio-interativismo do Vygotsky... que tudo isso... a gente estuda, vê... TUDO isso deve ser aplicado numa sala, dependendo da situação. *Drills*... é... às vezes é um pouco chato, os alunos reclamam?... mas é importante?... claro que é... mas se o professor tenta... tudo... da sua forma bem aplicado... então, eu acredito, sinceramente, que não existam TEORIAS sobre o ensino de aprendizagem de línguas que sejam as bem sucedidas... o que é bem sucedido é A APLICAÇÃO da teoria no momento adequado.

Pergunta número 7: bem... o que eu penso sobre a relação teoria-prática no ensino de língua inglesa. ATÉ... eu fazer esse curso de especialização... ter... ter meu primeiro contato com a teoria... eu não pensava nada... eu só sentia que faltava alguma coisa... né... algumas coisas que eu vivenciava... algumas dúvidas que eu tinha... não... não... não tinha respostas. E depois que eu tive o meu primeiro contato com a teoria... apesar de ter sido pequeno... por isso que eu estou tentando mestrado... pra... pra eu me aprofundar melhor... depois que eu tive esse contato.. aí eu tive certeza... eu tive certeza de que faltava alguma coisa... porque a partir do momento em que você tem contato com a teoria... a sua prática se torna muito mais fácil... porque... por mais que a teoria não seja aplicada daquela forma... na PRÁTICA... mas ela explica muita coisa... ela te dá um direcionamento em determinadas situações... é... como eu já disse em respostas anteriores... você pega uma combinação de diversas teorias... pontos de vista diferentes que foram defendidos ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas... você aplica um aqui... outro ali... vai fazendo um mosaico dentro da sua prática... isso ajuda muito... eu acho te dá... um direcionamento... mesmo... acho que a palavra seria essa... pra que você possa ter o discernimento de agir da melhor maneira possível em determinadas situações... às vezes... você... né... por exemplo, antes... eu tinha alunos com rendimentos diferentes... eu nunca parei pra pensar que existia essa tal de... *intrincical motivation*...então... há aí... existe alguma coisa aí dentro... que motiva um... que não motiva o outro... é o que é... então... a partir disso... a partir desses questionamentos que... que surgem com o estudo da teoria... você pode procurar buscar... por exemplo... nesse caso específico... ah:... então existe essa tal de *intrincical motivation*... então o aluno, ele tem uma motivação intrínseca... e EU posso trabalhar pra despertá-la.. né... então... eu acredito que... é muito importante... essa relação teoria-prática... ela é... ela realmente existe... e a pessoa que tá simplesmente na prática... perdeu... não pode continuar assim não... a teoria é ESSENCIAL para uma boa prática.

### **PNG3 – TERCEIRO PROFESSOR NÃO GRADUADO**

Meu nome é A\*\*\* e eu sou professora de inglês, e eu vou falar um pouco sobre a minha formação. Eu comecei a estudar inglês quando eu tinha 12 anos de idade, fiz uns três anos, mais ou menos. O primeiro ano foi com uma professora americana, aula particular e depois os outros dois foi numa escola particular de inglês. Então, até os 14 anos mais ou menos eu tinha ((INCOMPR)) e, bom, então, depois disso, eu parei um tempinho e quando eu tinha 15 anos eu me mudei pro o Canadá, aonde eu morei um ano com a minha família lá. E lá eu fiz a nona série... e ... fiz... éhh... o curso... a série com alunos lá nativos né, canadenses, então foi onde eu desenvolvi bem o meu inglês. Bom, depois disso

eu voltei e cursei o curso de direito, me formei ((INCOMPR)) e durante a faculdade, eu não... nos três primeiros anos eu não estudei inglês, mas, logo depois que eu... no terceiro ano de faculdade eu já comecei a dar aulas de inglês, né. Só pra fazer um bico mesmo, né, eu comecei a dar aulas de inglês, não tive nenhuma preparação profissional e comecei a dar aula particular de inglês. E paralelamente a isso eu comecei a me preparar pro CAE, eu entrei numa aula particular com uma professora americana e mais alguns alunos e eu me preparei pra tirar o *Certificate in Advanced English*, que é o do Cambridge. E aí eu comecei então a estudar pra fazer a prova nessa... nessa turma. E também entrei na escola Central de Línguas aonde eu, com a prova lá, a prova de nivelção eu fui parar no último... no último ano, então eu obtive o certificado pela Central de Línguas também. E tava dando essas aulas particulares, ao me graduar em direito, eu resolvi continuar seguindo a profissão de professora de inglês, e resolvi então ir passar um tempo em Londres, aonde eu fiquei seis meses só estudando inglês, aperfeiçoando o inglês e foi lá em Londres que ao final de seis meses eu fiz a prova de Cambridge e obtive o meu certificado. Bom, depois disso eu voltei e continuei a dar aulas de inglês, então hoje já são oito anos dando aula de inglês. E logo após a minha volta pro Brasil, eu fiz um curso de especialização no ensino da língua inglesa na UFMG, curso de dois anos, e um curso muito, muito bom, aonde um tive contato com a área da Lingüística Aplicada. Então essa é minha formação profissional. Bom, eu acho que isso responde a segunda pergunta: como foi o processo de aprendizagem de Língua Inglesa.

Número três, a terceira pergunta: fale como você começou a dar aula de inglês. Então, como eu disse, eu comecei a dar aulas de inglês mesmo, como um bico mesmo, né, porque eu já falava, eu já tinha... eu já gostava muito da questão da cultura, né, eu morei fora, eu tenho parentes nos Estados Unidos, então, eu sempre me... eu tive... eu sempre gostei da Língua Inglesa. Então, primeiro porque era uma coisa gostosa pra mim e eu tava na faculdade, era um bico. Foi assim que eu me despertei pra profissão.

Quarta pergunta... descreva sua prática em sala de aula; como são como são suas aulas, como você as prepara, como você as encaminha na sala, em que você se inspira para ministrar suas aulas... bom... é... antes de mais nada... é bom destacar o fato de que quanto mais experiência você tem... melhores as suas aulas são.. quanto mais você tem prática melhor as suas aulas vão ficando... né... então... hoje as minhas aulas já são bem diferentes das aulas que eu ministrava quando eu comecei... lógico... então... como são as minhas aulas ((INCOMPR))... bom... as minhas aulas são... normalmente... as minhas são baseadas no livro... né... no livro adotado... e eu procuro usar o livro do professor... também... eu procuro usar as dicas que tem no livro do professor... e eu procuro não só seguir as unidades... na maioria das turmas... mas também eu procuro oferecer atividades extras... de... conversação... atividades que vão trabalhar com motivação do aluno... são atividades que vão fazer ele praticar o que ele aprendeu e... enfim... então a gente usa aí um material extra que vai... eu não fico só com o livro didático... eu procuro sempre colocar... trazer material paralelo também, né, tem alguns livros didáticos hoje, como o \*\*\*\*\*, por exemplo, que eu uso, o livro do professor oferece bastante atividades extras, pro aluno tá treinando aquilo que ele acabou de aprender, aquele ponto gramatical ou aquela função de linguagem. Então é legal por isso, agora, tem outros livros que, por exemplo, eu tenho uma turma que eu estou treinando pro *First Certificate* e eu sempre estou trazendo material extra pra treinar já a parte de conversação. Então, é isso, então depende... por exemplo, eu tenho turmas que são só de conversação, então eu trago materiais avulsos, né, e... enfim... depende muito do perfil da turma, do que a turma... qual que é o objetivo da turma. Então as aulas são montadas de acordo com a necessidade, com o desejo, com a aspiração dos alunos ou do aluno, daquela turma. Éhh... então basicamente é isso, eu quando estou preparando as minhas aulas, eu procuro ter em mente a questão do... da abordagem comunicativa, independente do método eu acho que se o professor tiver isso em mente, ele tem uma metodologia que ele prefere usar, uma abordagem, então ele pode aplicar isso em qualquer livro. Eu procuro sempre ter as minhas aulas mais voltadas pra conversação mesmo e, claro, por exemplo, todo livro tem a parte de *repetition*, tem a parte de *listening*, tem todas aquelas partes a serem seguidas, mas você tem como dá prioridade a... enfim... valorizar a espontaneidade, criar situações onde o aluno vai poder... ((INCOMPR)) não vai precisar ficar olhando no livro, mas tentar... éhh... éhh... como se diz... colocar aquilo em prática, ter oportunidade de usar tudo aquilo que ele aprendeu num... num... num diálogo, ou numa brincadeira, ou numa atividade extra que ele não vai precisar ficar ali, preso ao livro. Então, essa é a idéia... toda aula eu procuro pensar nisso, né, qual é a situação... qual é a atividade que eu posso desenvolver antes, durante ou depois, que ele vai poder

praticar aquilo que ele aprendeu. Então, éhh... isso que eu procuro ter em mente, né, pra que o aluno não fique naquela coisa de só repetir... ou... ou... memorizar, mas ele tem... de alguma forma, internalizar; então, aquela atividade extra ajuda a internalizar e a colocar pra fora, a expressar aquilo que ele aprendeu. É isso que eu tenho em mente. E, em quem você se inspira para ministrar as suas aulas. Bom, eu... eu acho que... essa é uma pergunta interessante (rs)... em quem eu me inspiro... a inspiração acho vem de Deus mesmo (rs). ok... a inspiração vem de Deus, é Deus que capacita a gente pra... pra ministrar uma boa aula mesmo. Mas, o meu objetivo mesmo, sempre quando eu entro em sala de aula é procurar oferecer um ambiente agradável, né, um ambiente amigável, amigável pro aluno... onde ele possa se sentir confortável, alegre, feliz, onde ele sempre possa desejar voltar.. pra sala de aula... essa é a idéia mesmo...

Bom, próxima pergunta: Fale sobre como você iniciou a sua carreira de professor de inglês – você recebeu algum tipo de treinamento? Como foi isso?

Não... quando eu comecei a minha carreira, eu não tive nenhum treinamento, eu comecei mesmo como professora particular quando eu tava no terceiro ano da faculdade... e eu já falava inglês fluentemente porque eu já tinha morado fora, então, foi assim que eu comecei mesmo, “no pau”... sem experiência nenhuma, sem nunca ter ninguém me falado nada... eu comecei instintivamente... intuitivamente... sei lá se existe isso... pela... pelo meu instinto de professora mesmo... porque acho que eu já nasci com isso... ou eu herdei isso do meu pai, porque ele é professor também. Bom, mas é claro que... que um treinamento cai bem, todo professor... mas eu recomendo que todo mundo que... queira começar a dar aula de inglês deva... éhh... participar de um treinamento... e... eu acho isso de suma importância... no meu caso foi porque na época eu queria só começar a dar uma aulinha mesmo.

O que você conhece das teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas?

Olha... éhh... bom, nesse curso de especialização eu tive oportunidade de tá estudando algumas teorias sobre o ensino-aprendizagem, e... eu posso dizer que tenho um conhecimento superficial... mas que me ajudou a... que trouxe luz a muita coisa... éhh... que eu já... éhh... fazia e que eu já deduzia dentro da minha prática... então... venho trazer um certo embasamento para mim e, enfim... mas basicamente o que eu... que eu achei mais interessante de toda as teorias que eu estudei foi dentro da questão da... da... éhhh... da aquisição da segunda língua, o que eu acho importante a gente ter claro... sobre como o todo processo de aprendizado do aluno e de ensino também... e o que que isso envolve... né... então, a natureza da língua que o... que o... do estudante... a natureza do aprendizado. Então isso envolve a questão de análise dos erros, né... o desenvolvimento de padrões... que o aluno tende a desenvolver... enfim... tem algumas teorias... a teoria comportamental... teorias voltadas para mente, sobre o desenvolvimento mental... o... a *interlanguage*, que é interessante estudar sobre isso... a questão... enfim... da cultura, dentro do aprendizado, a aculturação... a identidade social e o que isso tem a ver... motivação, é uma coisa interessante... também... é uma teoria interessante sobre a importância da motivação dentro do... do... desse processo de ensino e aprendizagem, né,... a importância do professor motivar e do aluno ser motivado... qual que é o papel da aula, o papel do professor né... enfim... a questão também do *input* e do *output* da língua... da segunda língua que esta sendo adquirida, como que é isso... a questão da transferência da primeira língua... quando o aluno está aprendendo uma segunda língua... a questão de... o fato que ele transfere conhecimento da primeira língua pra o aprendizado da segunda língua... as estratégias de aprendizado... cada aluno procura desenvolver algumas estratégias pra ele estar aprendendo de forma mais eficiente...e o que o professor pode contribuir com isso... se ele deve ou não passar algumas estratégias de aprendizado... de aprendizagem... aprendizado acho que não existe, né?... enfim... então... todo o processo... esse processo aí de... tudo o que esse processo de aprendizagem envolve... eu tive contato com muitas teorias, né... e todas elas de suma importância, né... a questão cognitiva... a questão da aptidão natural pra aprender uma língua... a questão da heterogeneidade de uma sala né... tudo isso envolve mesmo o ensino, a aprendizagem da língua... então é uma matéria densa, profunda e que eu acho de extrema importância pra... pra todos os professores aprenderem, ter um contato com essas teorias ou estudarem mais a fundo... pra se tornarem mais eficazes... como... instrumentos mesmos desse processo... então eu acho muito importante e eu acho que tenho muito ainda a estudar e conhecer dentro dessa área.

E a última pergunta: o que você pensa sobre a relação teoria-prática no ensino de língua inglesa?

O que você pensa sobre a relação teoria-prática... bom... que acho que a teoria é muito importante pro ensino da língua inglesa e.. pra que?... porque... pra colocar em prática, né. A teoria... eu acredito que depois que eu comecei a estudar mais sobre a teoria ensino-aprendizagem, eu... as minhas aulas, com

certeza, não foram as mesmas. Eu comecei a ter mais consciência daquilo que eu estou fazendo, daquilo que eu faço. Eu comecei a ter mais consciência de todo processo que envolve a minha prática e o resultado no aluno. Então eu acho assim... que é muito importante esse contato com a teoria pra se ter uma pratica mais eficaz e resultados melhores, que é o que a gente, todo professor espera.

## PG1 – PRIMEIRO PROFESSOR GRADUADO

Sou professora de inglês. Sou graduado em Letras, habilitação português/inglês e tenho especialização em língua inglesa e atualmente estou fazendo mestrado. Já fiz todos os créditos. Bom, pra dizer a verdade eu comecei a dar aulas de inglês quase que por acaso. Logo depois que eu terminei o curso de ensino médio eu não sabia realmente o que queria fazer... aí depois eu por acaso resolvi fazer letras, mas eu achava que fosse dar aulas de português... não esperava trabalhar na área da lingua inglesa, mas como eu tinha começado a fazer cursinho de inglês, eu comecei a trabalhar na área da língua inglesa.

Essa questão de teoria.. eu acho assim... ah... foi... ficou muito vago durante a graduação... eu por exemplo, na minha prática de ensino mesmo... a gente não leu né... assim nada ... pra... pra...pra nos basear né... de como... os métodos por exemplo... vamos falar duma... né... vamos usar o exemplo... ah... simples aqui... de todos os métodos de ensino... ou todas as abordagens e tal... a gente não teve isso... então, na verdade eu fui me preparar com teorias na especialização... que por sinal foi uma especialização assim que eu hoje né... vejo o tanto que ela foi BOA... que muitos materiais muitas das leituras exigidas agora no mestrado eu já tenho... já tinha... né... eu já tenho esse xerox... ou apostilas ou até livros que eu adquiri durante a especialização... então na verdade eu fui ter contato... fui saber que existia Moita Lopes, que existia Almeida Filho, que existia Celani... dentre vários outros dentro aí da... da questão da Lingüística Aplicada... que eu num tinha ouvido falar em Lingüística Aplicada... ou até mesmo da Lingüística... essa disciplina que eu tive de Lingüística... a gente ficou muito... na graduação... ficou muito em cima de fonética e fonologia... então a gente não viu Saussure... se viu foi muito pouco... coisa assim que a gente vê praticamente no Ensino Médio... aquela questão da língua... *parole*... então foi muito pouco... então... eu acho assim... a questão da teoria mesmo ela foi adquirida durante a especialização... e... foi aí que eu senti... né... foi durante a especialização né... através das leituras que eu comecei a ver que o método né... que... que eu... o qual eu tinha feito inglês na época da minha escola... da faculdade aliás... da graduação... assim... era um pouco estranho... porque daí eu comecei a questionar né... então durante a especialização... durante as leituras... foi que vieram os question... foi que aparece... foi onde apareceram os... os vários questionamentos... aí eu entrei em choque... eu lembro que uma vez eu falei... meu Deus eu acho que não sei mais nada... eu acho que o que fiz até hoje foi errado... então eu vejo assim... que... mudou muito... então... a idéia que eu tinha do que era ensinar inglês... do que era aprender inglês... do que era ser um professor de inglês... ou um professor de línguas... antes da especialização e depois da especialização... foram duas idéias assim completamente diferentes... e... o problema das teorias né... não o problema né... eu acho assim até que é uma coisa boa... ela nos leva a questionar o tempo todo né... sobre o que a gente tá fazendo... então você vira um professor reflexivo... você tá pensando o tempo todo... você tá comparando a sua prática com... áhh... as... as teorias... com... com todas aquelas teorias que você já... já entrou em contato... então hoje eu vejo que elas influenciam em muito... por exemplo... eu posso dar aula numa escola X... que se pede... né... onde eu tenho... eu sou praticamente obrigada... esse obrigada entre aspas... a seguir o método X... mas de repente... eu sei, né... que esse método não vai de encontro com a minha formação... eu não acredito nesse método... áhh... eu posso questionar né... alguma coisa desse método com a direção da escola... com a orientadora... eu posso propor de repente algumas coisas diferentes, né... algumas coisas que eu adquiri... durante... com... essas várias leituras... então eu acho que... a teoria ela influencia muito... você... você começa a ficar mais reflexivo... você não... não... não... aceita mais os manuais... tipo assim... sem questionar... né... você tem que fazer isso e aquilo.. quando você pega o manual por exemplo Cem Aulas Sem Tédio, você já sabe... você começa... você tem aquela... como eu posso dizer... você já tem uma habilidade pra olhar e falar *mas peraí qual que é o objetivo disso aqui*...né... o quê que isso tem a ver com a minha aula... eu acho que antes de eu adquirir as teorias... quando eu pegava um manual do tipo Cem Aulas Sem Tédio, pra mim era o máximo... eu simplesmente colocava uma venda nos olhos e tudo o que tinha li eu fazia... eu num questionava...

hoje eu acho assim... através dessas teorias eu acho que eu posso pegar um manual desse, adaptar algumas atividades... ver o que... assim... o que tem a ver com a... a... minha sala de aula... hoje eu tenho uma consciência de poder ah... de separar o que é bom pra uma sala e o que não funciona com a outra... antes eu ficaria frustrada né... se eu fizesse uma atividade com uma turma e se fosse com dez turmas... as dez tinha que ter o mesmo... tinha que dar a mesma resposta... e hoje a gente vê que não é assim... hoje eu sei que cada aluno é um aluno... que cada ser é um ser... então assim eu acho... que todas as coisas adquiridas né... na... na especialização... e agora no mestrado elas contribuem em muito pra nossa formação... nos leva a questionar muito mais... nos leva a ser crítico... nos leva a... a algumas mudanças mesmo na sala de aula...né enquanto professores... agora... é... a gente sabe né... que numa escola de línguas... por mais que você não acredite, de repente você tem... ahm.. regras a cumprir... né... e a gente não pode fugir disso... então... eu de repente me vejo.. que não é o meu caso mas ... vejo colegas trabalhando em escolas que são totalmente centradas... que tem métodos centrados em gramático-tradução... tipo “Aprenda Inglês em um ano e meio”... então a gente sabe que isso não funciona... isso não é real.. né... mas você tá ali... você precisa trabalhar... então você acaba... ahh... fazendo esse papel que é pré-determinado pela escola... porém... né... com todas essas teorias que você já adquiriu... você sabe diferenciar isso... éh... não diferenciar... você SABE que isso funciona e isso não funciona... né... você de repente já leu algumas pesquisas e tal... então a gente tem aí uma base teórica... né... já por traz de nossa prática... e eu acho que isso é fundamental... né... eu acho que é essa teoria que nós temos que nos leva a... a... essas várias teorias que a gente adquiri... que estamos adquirindo... eu acho que... são essas teorias que nos levam... a... a... aos vários questionamentos... as mudanças de postura... enquanto professora... e eu acho que isso faz com que a gente cresça assim... imensamente... eu acho que essas leituras... elas... nos... elas... é engraç... é interessante... que às vezes a gente lê algumas coisa assim... e fala nossa, mas eu... mas eu faço isso... meu Deus... e tal... só que também... a gente tem que ter um certo cuidado... porque... também não é só porque o FULANO escreveu... né... que eu tenho que aceitar e pronto... não... eu acho que mesmo essas teorias... mesmo escritas... essas... essas leituras que a gente faz... são leituras de pessoas... de lingüistas aplicados muito bons... mas eu acho que a gente tem que ter o discernimento... né... pra saber... isso funciona na minha prática... isso não funciona no meu contexto... isso é verdade... isso não é... então eu acho que... mas eu acho que isso também... essa... essa... essa maturidade que nós temos hoje... eu acho que ela foi... pelo menos no meu caso... foi adquirida através das teorias... né... então eu acho assim... que... é... é complicado... essa questão de PRÁTICA sem uma teoria... né... então você vai só no “vamos ver”... porque fulano que o que disse... e deu certo... e vamos fazer porque tá todo mundo fazendo... né... então... olha o método tal... tá todo mundo fazendo também... então essa teoria nos dá esse... esse suporte pra que a gente saiba discernir o que realmente colabora com nossa prática de professores de línguas e... o que nos torna... por exemplo... alienados... totalmente alienados... você faz aquilo... você não questiona... e... isso é... é... pra mim... assim... uma coisa complicada... e essa questão... voltando um pouquinho nessa alienação... é::... em professores assim que você vê né... alguns professores de escolas de línguas... totalmente alienados...totalmente...éh...haamm... colocando a língua estrangeira lá em cima e sempre menosprezando a própria língua né... querendo adquirir aí essa identidade estrangeira e tal... então eu acho que quando eu vejo hoje assim algum professor exaltando a cultura do outro... e... e... deixando a própria cultura de lado... eu começo a questionar... né... eu penso... aí eu já vejo que falta um pouco de leitura para esse professor né... então eu acho que a teoria... ela dá esse suporte pra gente... então você só pode... éh... você não só pode... você só começa a pensar dessa forma depois que você tem aí toda uma teoria né... toda uma leitura... antes disso que acho que... que... num dá pra fazer não...

(...)... assim num primeiro momento isso mexeu muito comigo... mas... hoje não... hoje eu já vejo assim que... é... é... eu sei das teorias e... e... eu tenho já uma maturidade pra... pra... analisar... olha o fulano... quer dizer... em parte ele tá certo...ou ele num tá certo... isso aqui foge realidade da minha sala de aula né... mas num primeiro momento... eu fiquei toda confusa... falava assim muito que não podia falar em regra... que a aula de inglês de verdade... o método comunicativo... não tinha tradução... que você tinha que virar em mil pra fazer o aluno entender... que professor bom de língua era aquele que não usava a língua... a língua materna na sala de aula e... e...que professor bom tinha que dar um subsídio suficiente pro aluno... (...) falava-se muito que tinha-se que abolir a gramática na sala de aula... que o aluno tinha que aprender de forma naturalmente... então isso mexeu muito comigo... e justamente com essas teorias... nesse período que eu tava entrando em contato com essas teorias... eu...

né... trabalhava numa escola de inglês... eu fiz treinamento de uma semana... que tinha tudo a ver com a teoria de Krashen... então, assim... se o aluno perguntava assim... *teacher*, o que é *carrot*... eu tinha que morrer... eu tinha que desenhar... eu tinha que me virar em dez pra falar pra esse aluno né... que *carrot* correspondia a cenoura... mas eu jamais poderia abrir a minha boca pra falar que era cenoura... mas chegou a determinadas situações que eu via assim que não tinha lógica mais... eu lembro uma vez que o aluno perguntou o que era... acho que era *moreover*... alguma coisa assim... aí eu falei... gente como é que eu vou ter que dar conta disso sem tradução né... por mais que eu desenhe.. por mais que eu explique... então... tem coisas que a gente faz... é::... percebendo que depois quando você vai tentando né... juntar teoria e prática... porque aí você vê que a teoria... é::... que aquela teoria não funciona... então assim... a mudança ela vai surgir mesmo... né... com o passar do tempo... então.. eu num sei... você... essas teorias... (...) eu tinha assim... a pretensão... vamos dizer assim... de mudar... assim... a minha aula... eu... eu... eu tinha assim uma manualzinho... né... a seguir... primeiro você tem dez minutinhos de *warm up*... depois tem dez minutinhos de *pre-activity*... depois você vai fazer não sei o que... depois você... então eu tinha que fazer aquilo ali né... igualzinho mandava a teoria de não sei quem... o método de não sei quem... então... (...) então... na época elas mexeram assim... muito, muito, muito comigo... né... então... e eu né... como eu adquiri esse conhecimento, que você tá perguntando aqui... eu achava assim que aquilo era tudo de bom... pensava “Oh! Meu Deus”... eu tô... é...é... entrando assim... eu tô descobrindo a cura do câncer... né... era mais ou menos assim que eu achava no momento... e aí depois com o passar do tempo, com a nossa experiência em outras escolas... freqüentando outros cursos... (...) a teoria ela é necessária né... excelente.. só que a gente não pode aceitar tudo... né... então assim... ela... ela... mexe com a gente mesmo... não tem como... ela nos leva a questionar... mas... hoje... a gente já tem certo... (...) você lê muito... então você já consegue... sei lá... ter uma outra visão dos autores... (...) eu entendo... essas disciplinas teóricas... essas teorias como um todo... elas quase me levaram a loucura mesmo... (...) depois eu fui assim descobrindo que... uma boa abordagem... eu penso... é aquela que você realmente acredita... aquela que você tem toda uma base teórica por baixo...por trás disso um estudo... mas você também tem que acreditar nisso né... porque você... é... é... se você não acredita fica difícil você convencer o seu aluno...

## PG2 – SEGUNDO PROFESSOR GRADUADO

(...) e eu sou formada em Letras pela UFU... tô cursando uma matéria no Mestrado como aluna especial... e eu já atuo como professora de inglês desde 2001 que foi quando eu entrei na faculdade. Aaahhh, sobre a questão número 2... eu comecei a dar aula de inglês quando eu entrei na faculdade, e eu fui convidada por um amigo, da Letras, pra trabalhar com os cursinhos alternativos... e... esse... quando me chamou... éhhh... esse amigo meu pra trabalhar nos cursinhos alternativos, eu achei muito interessante a idéia porque... éhh... uma pessoa que não tem experiência... eu tinha que fazer a minha experiência de alguma forma... e... sempre quando eu ia procurar emprego eles perguntavam, já que olhavam meu currículo.. que eu não tinha trabalhado noutro lugar, perguntavam da minha experiência... e o MEP foi um lugar que abriu portas pra mim... muito grandes... porque foi um lugar em que eu comecei... eu pude trabalhar com os meninos o inglês instrumental e... a experiência foi muito boa... foi ótima... e eu me tornei professora de inglês por causa do MEP, do Movimento de Educação Popular, através desses cursinhos alternativos, ligados à PROEX... e... eu tenho atuado, no... na área de língua inglesa, mais em Institutos de Idiomas... já atuei em escolas particulares, de ensino fundamental e médio.. e.. eu não.. eu não vejo preferência.. é::... em nem ensino fundamental ou médio... ou então em escolas de idiomas... pra mim... é::... eu trabalho... do jeito que for preciso, eu gosto tanto do ensino médio e fundamental, quanto dos institutos de idiomas. Bom, quanto à questão número 4, o meu processo de aprendizagem foi bem lento... foi bem gradativo... eu comecei a estudar aos sete anos de idade...e... eu estudei na escola também, eu fiz é... inglês em institutos de idioma, estudava na escola... mas como eu era muito imatura, eu acho que não aproveitei o meu tempo é.. de inglês... é::... enquanto mais nova... enquanto eu comecei com sete anos de idade... e::... eu só aproveitei o inglês quando eu fiz quinze anos, que foi quando eu deslanchei no inglês.. fiz até o final e me formei em inglês, antes mesmo de entrar na faculdade... então quando eu entrei na faculdade eu já era formada em inglês.

Quanto à questão número 5, é:.. eu vejo o papel da teoria... o papel da teoria foi muito bom... pra mim... pra eu entender éhh... me ajudou... a teoria me ajudar a entender a minha prática... essa é a verdade... porque eu nunca entendia aqueles método direto, abordagem comunicativa, tradução e com a minha prática eu fui percebendo o que que significava cada um daqueles métodos, cada uma daquelas abordagens... então para mim foi muito interessante a teoria.. já que eu já estava na prática... há:: há algum tempo, né... desde 2001... então foi muito interessante juntar a teoria junto com a minha prática... éh::... se... eu acho que se eu não desse aula, ficaria no campo do imaginário... essa teoria que eu aprendi na graduação.

Ahn... quanto à questão número 6, a minha... a minha... nas minhas disciplinas teóricas que eu tive na graduação, foi importante pr'eu discutir a minha prática... então valeu bastante quanto a isso...ahn... a teoria na minha prática... então as matérias que eu fiz foram relevantes quanto a esse sentido.

Quanto à questão 7, éh... o meu estágio... o meu período de estágio, que foi o último... último ano de faculdade.. foi muito tranquilo já que eu já dava aula fora da uf... éh::... fora da ufu... né... eu já tinha dado aula em outras escolas, então foi bem...éh::... gratificante... e... a troca também foi muito grande porque eu pude fazer trocas enormes com os professores de prática, o que me ajudou bastante nesse sentido... é::... eu tive uma professora também de prática muito boa... e que ela contribuía... ela já sabia que eu já dava aula fora... então ela sempre pedia pra que... pra que eu trouxesse as coisas que eu usava fora... também na prática de ensino... e isso foi muito interessante... pra... prática e... ao mesmo tempo pra teoria... porque eu consegui me entender mais... éh... o que que... qual que era o papel de professor e qual era o papel que eu tinha que desempenhar dentro de sala de aula.

### PG3 – TERCEIRO PROFESSOR GRADUADO

Sou professora de inglês formada pela Universidade Federal de Uberlândia... dou aula há 25 anos na \*\*\*... já fui também professora do Estado de inglês... mas por um ano apenas...

Dois... como foi o meu processo de aprendizagem de línguas...bom... eu comecei a aprender inglês na faculdade, inicialmente... depois eu fui pr'um curso antigo, não existe mais.. que era um... que era uma metodologia do *nine hundred*... numa escola que se chamava *Speak English*... e muito antes disso quando eu estudava de quinta a oitava série... eu tive uma professora de inglês que era freira e eu ia pro colégio e ficava perguntando pra ela... *teacher what's this?... what's that?...* e ela me ensinou lá algumas... frasezinhas em inglês... foi o que eu acho que mais despertou o meu gosto pelo inglês... Quando eu comecei a dar aula de inglês... foi da seguinte maneira... eu fiz uma redação de um ... que eu também sou uma ex-aluna da C\*\*\*... eu fiz uma redação que... tinha o nome de... *A dream of... two thousand dollars*... e nessa redação eu falei que meu... meu sonho não custava tanto... que meu sonho era dar aula de inglês... e através dessa redação a minha professora leu e quando houve oportunidade de trabalhar na C\*\*\*... ela me convidou. E eu aceitei o desafio...

Número quatro... eu tento fazer as minhas aulas o mais... a mais... as mais comunicativas possíveis... mas não consigo... eu preparo as aulas em casa... preparo o vocabulário... possíveis perguntas que os alunos gostam de fazer... tanto vocabulário quanto gramática... expressões... do dia-a-dia... tento fazer as minhas aulas as mais *alive* possível... nem sempre consigo... às vezes ela ficam bem *boring*... e::... mas às vezes eu... planejo uma coisa... chega na sala de aula... dependendo da situação... eu às vezes faço tudo do avesso... tudo diferente... do que eu tinha planejado...

Número cinco... eu iniciei minha carreira de professora de inglês... eu... quando eu comecei... eu recebi... um treinamento::... QUase que específico... porque inicialmente foi um convite que eu recebi da professora C\*\*\*... ela fez um teste comigo... eu passei nesse teste... e aí... ela me deu um pequeno treinamento pra ensinar... um:::(...) dando aula de inglês pra criança de um livro chama(do) *Come and play*...ele não tinha... frases... nem... não tinha nada escrito eram só figuras... e... a gente treinava o aluno... ensinava a falar as frases correspondentes... e aquelas figuras expressavam possíveis situações do dia a dia... depois mais tarde eu recebi um treinamento... éhh... numa... através da editora do livro... tinha lá... no Rio de Janeiro... uma professora que fazia um treinamento... era... por uma semana... não me lembro mais Nélio... foi só há vinte e cinco anos atrás...

Número seis(rs)... áhh:: o que você conhece das teorias do...sobre... ((desligou o gravador e voltou imediatamente))... número seis... não me lembro mais sobre muitas... éh...NOMes... teorias... faLAR

sobre teorias... assim... descrever... não sei... eu... eu comecei com um método que era áudio-visual... depois passei pra outro que era áudio-lingual e hoje eu faço de tudo um pouco...

Éhh:... número sete... a relação teoria-prática.... eu... me recordo muito de uma frase que eu ouvi meu professor dizer... e eu acho que ele estava correto... A pratica ensina que... a teoria é outra... quando se vai ((rs)) aplicar... éhh... a prática... na prática A teoria é outra... você aprende bonito... no... no embasamento teórico... lá... mas quando você vai colocá-lo em prática... nem sempre ele funciona... você tem que fazer adaptações... e o que... pela minha experiência... o:::... que eu sinto é o seguinte.... a teoria deve existir... como um embasamento teórico para a preparação de um futuro profissional... e o profissional ao chegar na sala... o que que ele tem que fazer... ele tem que adaptar a sua... a teoria que ele aprendeu à... à prática... à qual ele PRE-CI-SA exercer dentro de sala de aula... nem sempre o que ele... prepara... o que ele leu... vai funcionar em determinada situação... então...ele tem que fazer uma adaptação.