

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

KELY CRISTINA SILVA

ENSINO DE INGLÊS NO FUNDAMENTAL I DE NOVA LIMA, MG:
ACONTECIMENTO E EFEITOS DE SENTIDO NOS DIZERES DOS PROFESSORES

Belo Horizonte
2019

KELY CRISTINA SILVA

ENSINO DE INGLÊS NO FUNDAMENTAL I DE NOVA LIMA, MG:
Acontecimento e efeitos de sentido nos dizeres dos professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maralice de Souza
Neves

Belo Horizonte
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

Silva, Kely Cristina.

S586e Ensino de inglês no fundamental I de Nova Lima, MG [manuscrito]
acontecimento e efeitos de sentido nos dizeres dos professores /
Kely Cristina Silva. – 2019.

97 f., enc.

Orientadora: Maralice de Souza Neves.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas

Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 92-96.

Anexos: f. 97.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino (Ensino fundamental) –
Falantes estrangeiros – Teses. 2. Professores de inglês – Formação
– Teses. 3. Psicanálise e educação – Teses. 3. Análise do discurso –
Teses. I. Neves, Maralice de Souza. II. Universidade Federal de Minas
Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

PosLin

FOLHA DE APROVAÇÃO

**Ensino de inglês no Fundamental I de Nova Lima, MG:
acontecimento e efeitos de sentido nos dizeres dos professores**

KELY CRISTINA SILVA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 07 de junho de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Climene Fernandes Brito Arruda – Presidente da banca
UFMG

Prof(a). Valdemir da Silva Reis
UFMG

Prof(a). Vanderlice dos Santos Andrade Sól
UFOP

Belo Horizonte, 07 de junho de 2019.

Ao meu irmão Washington, o Café, pela sua decidida
determinação em/de viver.
À minha mãe, Maria Dias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita misericórdia.

À Maria Santíssima, Nossa Senhora das Graças, por sua benção e proteção.

À minha mãe, Maria Dias, por ser uma mulher de fibra, senhora de si; por cuidar de mim, especialmente nos dias difíceis; por me incentivar e acreditar nos meus sonhos; por me animar contando suas histórias da infância na roça que tanto me inspiraram a ficar firme na caminhada dos estudos. Mãe, obrigada!

Ao meu pai, por me despertar para o mundo das letras; por nos animar ao dizer: “mesmo enfermo eu sou guerreiro” (Joel, 4); pelo zelo com minha formação espiritual, profissional e acadêmica. Pai, obrigada!

Aos meus irmãos, Wellington, Wagner e Washington, por juntos encontrarmos o equilíbrio que nos faz mais próximos e fraternos. Agradeço pelas palavras sinceras de cada um de vocês durante essa trajetória acadêmica. Perdoem-me as chatices, amo vocês e juntos somos mais que vencedores!

Às minhas cunhadas, Renata, Michelle, e Dayanne, irmãs amigas que Deus me deu. A presença de vocês é importante na minha vida, em nossa família. Obrigada pelas palavras animadoras e a escuta sincera.

Aos meus sobrinhos queridos, João e Matheus, graça e presentes de Deus; obrigada pelos momentos de descontração e de brincadeiras que me levavam para o mundo da imaginação. Amo a frase de vocês: “Titia, vamos brincar”.

À Profa. Dra. Maralice de Souza Neves, minha orientadora, pela coragem e carinho com que me acolheu como orientanda; por caminhar comigo nos primeiros passos acadêmicos; por sua firme orientação, que como um luzeiro sinalizou meus estudos; por ser, antes de tudo, senhora de si mesma; por me fazer enxergar o meu valor e por entender meu momento pessoal em família e o tempo de escrita. Minha profunda gratidão, obrigada!

À Profa. Valdeni Reis, Profa. Vanderlice Sól, Profa. Shirlene Bemfica e Profa. Climene Arruda, por aceitarem prontamente o convite para a banca.

Aos mestres que me marcaram na caminhada acadêmica: Maralice Neves, Heliana Melo, Gisele Loures, Vanderlice Sól, Andréa Mattos, Carla Coscarelli, Bruno Machado, Marcelo Ricardo, Valdeni Reis, Miriam Jorge e Shirlene Bemfica.

Aos professores que voluntariamente participaram desta pesquisa, pelo protagonismo de seus trabalhos, obrigada!

À Gisele Loures, por ser a primeira a incentivar minha caminhada como pesquisadora, e Marilene Oliveira, pelo apoio nos estudos.

Aos colegas de pesquisa, Fernanda Peçanha, Natália Giarola, Natália Leite, Caroline Martins, Ângela Caroline, Jackson Vitória e Arabela Franco, por nossas valiosas conversas no grupo e nos eventos.

Aos colegas do Educonle e do ConCol, base de minha caminhada como pesquisadora.

A Márcia Cristina e Rosilene Vale, obrigada por acreditar em nós. Valeu muito as tardes e noites de estudo. Somos ConCol.

À Arabela Franco, pelos telefonemas e assessoria no passo a passo dos processos. Só Deus, obrigada!

Aos amigos Humberto, Virgínia e Clarissa, família linda cheia de graça que Deus me concedeu a alegria de conhecer. Obrigada pelo acolhimento e assistência na pesquisa.

Aos irmãos de caminhada dos grupos de oração, Maranatha e Mulheres Virtuosas, e da banda Águia Liberta, por entender esse tempo de estudo, por orarem por mim e minha família nos momentos de angústia e dor.

À professora e gestora municipal Viviane Gomes de Matos, pelo exemplo de determinação e coragem; pelo apoio e cooperação com os meus estudos.

À Isabela Giorgini, ex-diretora da E. E. Deniz Vale, onde comecei a trabalhar como professora de inglês, por seu apoio nos projetos que desenvolvi nessa escola.

Aos funcionários do Poslin, que sempre nos atendem com respeito e atenção.

À Profa. Dra. Vera Menezes, por participar do evento *Jornada Pedagógica de Língua Inglesa 2018* em Nova Lima.

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, por primar pela excelência na formação dos alunos.

RESUMO

Este estudo investigou os efeitos de sentido da implantação do ensino de inglês no Ensino Fundamental I da rede municipal de Nova Lima. Mais especificamente, analisamos os dizeres de cinco professores de inglês que atuaram nesse período da implantação para depreender suas representações sobre si e sobre seu ensino, que ressoou e ainda ressoa no processo identificatório de cada um. Acreditamos na relevância deste estudo para discutir questões sobre a formação de professores e, considerando a transversalidade dos assuntos discutidos, acreditamos, também, na contribuição para as reflexões psicanalíticas acerca do sujeito-professor, sujeito dos equívocos, cindido, barrado pelo inconsciente, mas sempre produzindo efeitos, sempre se reinventando. Revisitamos a memória discursiva desses sujeitos para refletir sobre as questões de formação de professores de inglês de modo geral e, também, as discutidas especificamente no Educonle e no ConCol. Problematizamos a questão da oferta do ensino de inglês para crianças nas escolas públicas, que é crescente no Brasil, porém, ainda carece de norteadores nacionais para melhor proporcionar esse acesso a todos os estudantes do ensino público. Discutimos também a questão do Outro, aquele que nos constitui discursivamente, além de problematizar a responsabilização e o envolvimento dos sujeitos no acontecimento da implantação. Abordamos o sujeito-desejante, que vai se haver com aquilo que porta de seu desejo. Nosso aporte teórico está fundamentado nas teorias do discurso de Pêcheux (2015), Foucault (1969), Authier-Revuz (1998) e Teixeira (2005). Seguiremos a interface da Linguística Aplicada e da Análise de Discurso juntamente as concepções psicanalíticas freudo-lacanianas das pesquisas em psicanálise e educação de Vasconcelos (2010), Pereira (2016), Neves (2017). Na metodologia, os dizeres dos professores constituem o *corpus* de nossa pesquisa, tendo sido recolhidos por meio de entrevistas, semiestruturadas e não estruturadas, e de uma conversação. Utilizamos, também, o diário de bordo proposto por Pereira (2016). Concebemos esse momento da implantação como um acontecimento porque permitiu aos participantes reencontrar a vivacidade de ensinar a língua inglesa e, a partir de então, se posicionarem como protagonistas nessa história.

Palavras chave: discurso e psicanálise, ensino de língua inglesa, ensino fundamental I, formação de professores, acontecimento e memória.

ABSTRACT

This study investigated the meaning effects of the adoption of the teaching of English as a foreign language (TEFL) in the elementary municipal school system of Nova Lima. More specifically, we have analyzed the statements of five English teachers who took part in this study to derive their representations about themselves and their teaching, which resonated and still resonate in their identification process. We believe in the relevance of this study to the discussion of teacher education issues, and considering the transversality of the subject matters discussed we also believe in the contribution of psychoanalytic reflections around the subject-teacher as divided and barred by an unconscious and conceiver of imaginary misrecognitions. The subject-teacher is always producing effects, always reinventing themselves. We have revisited the discursive memory of these teacher subjects to reflect upon the issues of TEFL education in general and, in particular, concerning Educonle and ConCol. We problematize the offer of TEFL to children in public schools, as it has been growing in Brazil. However, it still lacks national guiding principles to improve its accessibility to all public school' students. We also discuss the issue around the concept of the Other as the one that constitutes us discursively. Besides, we also problematize the subjects' accountability and involvement in this event of TEFL to children. We approach the subject of desire, who has to deal with what they can tell of their desire. Our theoretical contribution is based on the discourse theories developed by Pêcheux (2015), Foucault (1969), Authier-Revuz (1998) and Teixeira (2005). We follow an interface of Applied Linguistics and Discourse Analysis with the freud-lacanian psychoanalytic conceptions, specifically relying on research developed within the field of psychoanalysis and education, as in Vasconcelos (2010), Pereira (2016), Neves (2017). In our methodology, the teachers' statements constitute the *corpus* of our research, which was collected through semi-structured and unstructured interviews and a conversation round. We also use the logbook proposed by Pereira (2016). We have conceived this adoption of TEFL to children as an event because it has allowed the participants to rediscover the vivacity of TEFL in this circumstance and, from then on, they have become protagonists of this history.

Key words: discourse and psychoanalysis, TEFL, teacher education, elementary school, event and memory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
CDE	Conselho Deliberativo Escolar
CENEX	Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
ConCol	Projeto ContinuAÇÃO Colaborativa
Educonle	Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
EF1	Ensino Fundamental I
EF2	Ensino Fundamental II
FALE	Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LA	Linguística Aplicada
LI	Língua inglesa
LE	Língua Estrangeira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
A INQUIETAÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: RESGATANDO A HISTÓRIA.....	15
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
1.1. INTERCONEXÃO: LINGUÍSTICA APLICADA, ANÁLISE DO DISCURSO FRANCO-BRASILEIRA E PSICANÁLISE.....	21
1.2 ANÁLISE DE DISCURSO PECHUTIANA.....	23
1.2.1 Memória.....	25
1.2.2 Acontecimento.....	27
1.3 REPRESENTAÇÃO.....	28
1.4 A PSICANÁLISE.....	29
1.4.1 Sujeito.....	30
1.4.2 Outro.....	31
1.4.3 Transferência.....	33
1.4.4 Identificação.....	34
1.4.5 Desejo.....	36
1.4.6 Gozo.....	36
1.5 HETEROGENEIDADE.....	37
1.6 TEORIA DOS ESQUECIMENTOS EM PÊCHEUX.....	38
1.7 A ESCUTA.....	39
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	41
2.1. PERFIL DOS PROFESSORES.....	42
2.2 AS ENTREVISTAS.....	45
2.3 A CONVERSAÇÃO.....	46
2.4 O DIÁRIO DE BORDO.....	48
CAPÍTULO 3 AS ANÁLISES: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO.....	51
EIXO 1: COMO FOI A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NO EFI DA REDE MUNICIPAL DE NOVA LIMA PARA VOCÊ?.....	52
<i>Estudos da Linguística Aplicada sobre o Ensino de Inglês no Fundamental 1</i>	56
EIXO 2: COMO VOCÊ VIU E VÊ A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?.....	67
EIXO 3: COMO FOI SEU ENVOLVIMENTO NESSE PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS?.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
ANEXO A.....	98
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	98
ANEXO B.....	99

INTRODUÇÃO

*Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim*

(*Caçador de Mim*, música de Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá)

A inquietação

Ao iniciar a minha trajetória como pesquisadora, tinha o intuito de buscar compreender, a partir dos dizeres de professores de inglês, como as representações sobre a língua inglesa seriam afetadas diante de questões de ordem social, política e educacional, bem como de questões de ordem pessoal e coletiva. Além disso, instigava-me, também, compreender como eles se posicionavam, nas suas práxis de ensino de inglês em escolas públicas, diante dessas questões.

De acordo com o estudo intitulado “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, elaborado pelo Plano CDE para o *British Council* em 2015, no Brasil, apesar dos esforços, ainda hoje muitos professores de línguas saem da graduação sem saber lidar com todas as nuances do ensino de línguas, como o ensino de inglês para crianças. Por essa razão, assim como Coracini e Bertoldo (2003), entendo a relação entre teoria e prática como uma rede que se tece, complexa, heterogênea e conflituosa.

A esse respeito, Bertoldo (2000, p. 265) problematiza que “nenhuma teoria adentra um outro domínio (prático) de forma pacífica”. Para esse autor, teoria e prática não são componentes separados no processo pedagógico. Portanto, essa junção não se dá de maneira pacífica porque falamos de sujeitos que ocupam posições distintas: professores universitários, formadores, linguistas aplicados e professores que trabalham na sala de aula de línguas. Concordo com Bertoldo por entender que não há uma relação de exclusão entre teoria e prática, por isso, não se trata de apagar o conflito, mas de explicitá-lo, propiciando aos professores rearranjos entre a teoria e a prática.

O estudo realizado por encomenda do *British Council* apresentou alguns apontamentos que vão ao encontro do que temos como as nuances do ensino, tais como: implementar diretrizes com indicadores do IDEB e SAEB para avaliar e mensurar o

ensino; iniciar o ensino do inglês no Ensino Fundamental I (EF1); viabilizar turmas com menos alunos; integrar secretarias municipais e estaduais; avaliar situação de vulnerabilidade e condições socioeconômicas das crianças e adolescentes; não tratar o ensino de inglês como disciplina complementar na matriz curricular; aumentar a carga horária de inglês; oferecer melhores recursos didáticos e tecnológicos, novas mídias, intercâmbios, plano de cargos e salários; e capacitações com foco em conversação, formação continuada, dentre outras.

Neste contexto, Gimenez e Cristovão (2004) já indicavam que a formação de professores deve ser vista como parte fundamental do projeto educacional e como possível elemento de superação dos hiatos existentes por falta de diretrizes nos currículos do curso de Letras. Para elas, conteúdos das disciplinas pedagógicas poderiam contribuir com o diálogo das áreas e o fortalecimento das práticas de ensino, como o que abordo neste estudo, o ensino de inglês no EFI.

Sobre a formação de professores, Sól (2014) apresenta um breve histórico da Educação Continuada¹ no Brasil, institucionalizada pela LDB 9.394/96. A EC, como é denominada, são programas organizados pelo governo e/ou instituições que visam promover a formação inicial e continuada dos profissionais de educação dos diversos níveis.

A autora faz um panorama desde a criação do termo até os dias atuais, ressaltando as contribuições de grupos para a formação dos professores, especialmente os de línguas estrangeiras. A EC vem ajudando a diminuir a lacuna entre a teoria e a prática. Trabalhos como o de Sól (2014) e Loures (2007) comprovam que, por meio dessa continuidade nos estudos, muitos professores têm conseguido ressignificar sua práxis e as representações que fazem de si e de seu ensino.

Em sala de aula, desenvolvi diversas atividades que buscavam proporcionar um encontro do meu aluno com o “inglês de verdade”.² Convivendo com o discurso que não se aprende inglês em escola pública, dito tanto por alunos quanto por alguns

¹ Trataremos da Educação Continuada no capítulo das análises.

² Essa expressão emergiu em um *Pedagogical Round* do grupo ConCol (FALE/UFMG), na apresentação de trabalho das professoras Rosilene Vale, Márcia Cristina e Kely Cristina. *Inglês de verdade* significa trazer atividades que se aproximem da realidade do aluno. É propiciar momentos de conversação através de projetos envolvendo música, teatro, artes, tecnologia, dentre outras atividades, contemplando o uso de uma gramática contextualizada em conjunto com os próprios alunos. É trazer movimento/envolvimento dos alunos dentro e fora da sala de aula. Esse verbete foi, então, criado por nós e trouxe sentido para o ensino que estávamos desenvolvendo, por isso, foi incorporado às nossas histórias.

professores, decidi rompê-lo buscando outros caminhos, sendo um deles aquele que me levou à escrita dessa dissertação como objeto de minha pesquisa. Por esse motivo, a escrita deste trabalho trouxe à tona muito de mim como professora e de minha experiência, que encontra ressonância nos dizeres dos professores aqui mencionados.

Apresento, neste trabalho, as falas de cinco professores de inglês sobre a implantação do inglês no EF1 da rede municipal de Nova Lima, a partir do concurso para professor de língua estrangeira que entrou em vigência no ano de 2004. (Re)visito a memória discursiva desses professores e intenciono saber como viram a implantação do ensino de inglês para o EF1, como esse acontecimento reverberou e ainda reverbera singularmente nos dizeres de cada um.

Graduei-me no curso de Letras e tenho trabalhado em escolas públicas há mais de dez anos. Sempre me preocupei em saber como o professor de escola pública poderia ensinar a língua inglesa que fizesse sentido para os alunos. Participei de dois projetos do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFMG, o Educação Continuada de Línguas Estrangeiras (Educonle) e o Continuação Colaborativa (ConCol), período de maturação das ideias e de uma formação que é sempre contínua e que impulsiona e movimenta.

Acredito que, tal qual Loures (2007) indagou no título de seu livro “*Por que ensino o que ensino*”?, assumir-se professor e ensinar o que se ensina é fazê-lo com responsabilidade para com o outro. Assim, quanto mais fui investigando o outro, mais fui me encontrando. O desejo de falar especificamente em prol do ensino de inglês no EF1 está alinhado com o trabalho realizado por mim e por minhas colegas para criar um referencial desse ensino na rede municipal de Nova Lima. Tudo era novo para nós, professores, coordenação, alunos e comunidade.

Desse modo, posiciono-me como pesquisadora para ouvir nas palavras desses professores como se deu esse acontecimento da implantação. Assim, os conceitos de *acontecimento* e de *memória discursiva* me foram muito caros neste trabalho de interpretação dos dizeres de cada um desses sujeitos-professores. *Memória discursiva* porque ela remete à historicidade do sujeito. Este estudo diz respeito à história que os sujeitos aqui apresentados vivenciaram, a implantação do ensino de inglês no EF1. Trata-se de um *acontecimento* porque a implantação deixou marcas que não são retomadas individualmente, mas dentro de um determinado grupo social (ARCHARD, 1999, p. 23).

Por isso, (re)visitar a memória discursiva desses professores me permitiu escutar seus dizeres sobre como lidaram com as crianças do EF1. Estas crianças desejosas de aprender um novo idioma colocaram os sujeitos-professores frente a frente com aquilo que pressupomos ser o desejo dos professores: dar aula de inglês. Tal qual pergunta o psicanalista Jorge Forbes (2003), “Você quer o que deseja?”, e considerando que, para a psicanálise, de nosso *desejo* não sabemos, mas apostamos no que queremos, apostei no que acredito ser o meu desejo desde então, quando dizia que precisávamos registrar aquele momento.

Nesse período, muitas ações foram desenvolvidas com o intuito de criar diretrizes locais para os trabalhos com o EF1. Eram realizados encontros de professores de LI para troca de experiências e de atividades, reuniões com a coordenação para construção de uma proposta curricular e alinhamento de trabalhos, participação em palestras e eventos, dentre outras, feitas individualmente ou coletivamente.

Uma vez que só *a posteriori* nos damos conta dos fatos e das práticas discursivas que vivenciamos, acredito que marcas foram registradas na memória discursiva de cada um dos sujeitos participantes. Sendo a memória falha, feita de esquecimentos, ficção e realidade se misturam no discurso do sujeito e se reatualizam no momento presente porque “o sentido é sempre construído na historicidade, que marca a relação do homem com a linguagem” (CORACINI, 2011, p. 33).

Hoje entendo que se trata de muito mais. Trata-se de compreender uma resignificação da práxis desses sujeitos-professores, proposta desta pesquisa. Portanto, como mencionado acima, tratamos da memória discursiva, o dizer do sujeito-professor sobre o acontecimento da implantação do ensino de inglês na EF1. É o seu olhar singular sobre fatos e situações que se deram de maneira coletiva, mas que acredito que também marca singularmente cada um deles.

CAPÍTULO 1: Resgatando a história

*“Cabe aqui um esclarecimento:
não se pode lembrar se o que aconteceu não tiver sido esquecido,
porque recordar é sempre interpretar.
A memória é, portanto, sempre esquecimento,
pois é sempre interpretação de algo que passou;
passado que se faz presente; presente que, a todo momento, já é futuro”*

(CORACINI, *A Celebração do Outro*, 2013, p. 16)

Desde o início do século XIX, Nova Lima, cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte, tem sua história atravessada pela cultura inglesa. A segunda década de 1800 é caracterizada pela exploração do ouro feita pela mineradora inglesa *Saint John Del Rey Mining Company*. As influências inglesas ainda podem ser vistas na arquitetura, nas festas locais e na culinária.

O ensino de inglês foi inserido no Projeto Tempo Integral³ e implantado no ano de 2004 na rede municipal de Nova Lima como porta de acesso à aprendizagem de um idioma estrangeiro para as crianças da rede pública municipal. Em Nova Lima, o ensino de inglês era ofertado em escolas particulares, institutos de idiomas e na rede estadual de ensino. Ou seja, as crianças de escolas públicas, em sua maioria, só tinham acesso, na época, ao ensino de outra língua a partir da 5ª série, hoje denominada 6º ano do Ensino Fundamental II (EF2). Não será possível examinar, na abrangência desse estudo, todas as questões que envolvem essa implantação, como a verificação de aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento e a apresentação das práxis de cada professor, e a opinião da comunidade local, mas é importante considerar o discurso das ações de políticas

³ O Projeto Tempo Integral tem sua origem histórica nos anos 1990, a partir dos ideais democráticos do educador Anísio Teixeira, fundador da Escola Parque em meados do século passado (TVEscola – Salto para o Futuro – MEC – ISSN 1982-0283).

De acordo com relatório de atividades do Projeto Tempo Integral da Secretaria Municipal de Educação de Nova Lima do ano de 2008, o Tempo Integral está previsto na LDB Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 34 §2º: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Em Nova Lima, o projeto foi implantado, via concurso, a partir do ano de 2003. Hoje o projeto é regulamentado pelo decreto 7.083/10, criado pela Portaria Interministerial 17/2007, que deu origem ao Programa Mais Educação, o qual foi implementado em Nova Lima em 2008.

públicas da época, já que, conforme tal discurso, a implantação foi pioneira e de caráter inclusivo para o município.

De acordo com a entrevista gravada em áudio, a ideia dessa coordenação era proporcionar às crianças das escolas públicas municipais o direito de aprender uma segunda língua, pois essa facilitaria a inserção do aluno no mercado de trabalho. Essa representação do inglês como facilitador para inserção do sujeito no mercado de trabalho está presente em muitos estudos sobre o ensino de língua inglesa (LI), como a pesquisa de Loures (2007), que, através dos dizeres de professores em formação da região do Vale do Aço, nos revela a hegemonia da LI como porta de acesso ao mercado de trabalho nesse mundo tão globalizado.

A atual gestora da educação de Nova Lima vem se esforçando para que o ensino de inglês no Projeto Tempo Integral seja reestruturado nas escolas municipais. Ela integrava o grupo dos quatro participantes da formação do Educonle na época da implantação. Como gestora, sua participação nesta dissertação corrobora com o que sugere o estudo do *British Council*, “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, no que se refere a uma maior participação dos gestores municipais e estaduais para promover mudanças de paradigmas do ensino de inglês no Brasil. Também, o estudo de Rocha (2006), sobre as provisões para ensinar LE no EFI, faz um desenho sócio-histórico da expansão do ensino de línguas estrangeiras no mundo e no contexto educacional brasileiro, bem como discute as questões sobre as políticas de ensino de LE no Brasil.

Desse modo, acreditamos que a implantação do ensino de LI para o EF1 representa um marco no ensino público municipal. Por mais essa razão, tratamos a implantação do ensino de inglês no EF1 da rede municipal de Nova Lima como um acontecimento discursivo, “o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, [1990] 2015, p. 16), que não para de produzir sentidos (ORLANDI, 2017, p. 58).

A implantação do ensino de inglês no EF1 da rede municipal de Nova Lima, Minas Gerais, se deu por meio de concurso público realizado no ano de 2003, com vigência no ano de 2004. O processo tinha como objetivo efetivar quinze professores de

inglês⁴ para atender ao Projeto Tempo Integral, criado pela gestão municipal da época, de acordo com relatórios da Secretaria de Educação de Nova Lima⁵ referentes ao período de 2004 a 2007. O Projeto foi pioneiro no município, trazendo inúmeros benefícios para a aprendizagem dos alunos, como relatado pelos próprios participantes nas entrevistas e que trago nas representações de cada um sobre seu ensino, embora esse não seja o foco deste estudo.

Esta pesquisa faz uma análise dos dizeres de cinco dentre os onze professores efetivados. Por meio da gestora municipal de educação, Viviane Gomes de Matos,⁶ tivemos acesso a três desses professores e um deles nos indicou o contato dos outros dois. Como já mencionamos aqui, em função do pouco registro dessa época, optamos por acolher e escolher esses cinco professores. Foram eles: Tina, Cris, Fernando, Ana e Karla.⁷ Esses professores atuaram efetivamente dos anos de 2004 a 2008, quando uma nova estrutura do Projeto foi implantada no município. Esses professores participaram de uma formação inicial de aproximadamente dois anos, a qual foi promovida pela Secretaria Municipal de Educação, oferecida devido às dificuldades encontradas pelos recém-efetivados para ensinar inglês para crianças, público não contemplado pelas licenciaturas em línguas. Além dessa formação, quatro desses participantes buscaram mais conhecimentos no Educonle,⁸ nas turmas de 2005-2006 e 2007-2008, com duração

⁴ O concurso 2003/2004 disponibilizou quinze vagas para professores de LE, especificamente de inglês, das quais onze foram preenchidas. Apenas sete desses professores permaneceram na rede. Faço parte desses onze profissionais selecionados, mas não sou meu próprio objeto de estudo. Pretendo, a partir da posição de quem investiga, saber dos pares como foi a implantação do ensino de inglês no EF1 para cada um deles, embora esteja ciente que meu olhar será atravessado pela minha própria história.

⁵ Em função da mudança de gestão, tivemos acesso a alguns relatórios sobre o Projeto Tempo Integral, mas gravamos em áudio entrevista com a coordenadora pedagógica responsável pela equipe organizadora do concurso referenciado neste estudo.

⁶ Viviane Gomes de Matos, gestora Municipal da Educação de Nova Lima, é também mencionada na pesquisa. Realizamos uma entrevista-piloto durante o desenvolvimento do pré-projeto. Além de ser um dos onze profissionais selecionados no concurso, ela participou do curso de formação Educonle na UFMG.

⁷ Nomes fictícios para preservação da identidade das professoras, conforme as normas do CONEP. Apenas dois participantes autorizaram o uso de seus nomes verdadeiros.

⁸ O Educonle é um projeto de formação continuada para professores de inglês da rede pública e particular de ensino de Minas Gerais, atualmente sob a coordenação da Profa. Dra. Clímene Fernandes Brito Arruda. Trata-se de um projeto de extensão integrado à pesquisa e ao ensino, possibilitando a colaboração e a formação de alunos da pós-graduação e da graduação juntamente com a comunidade externa. O projeto foi implantado em 2002, recebendo apoio da Pró-Reitoria de Extensão e do Centro de Extensão da FALE (CENEX). Em 2011, o Projeto passou a integrar, juntamente com outros dois projetos, ConCol e Unisale, o Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras, sob a coordenação geral da Profa. Dra. Maralice de Souza Neves.

de 2 anos, sob a coordenação das professoras Dra. Deise Prina Dutra e Dra. Heliana Mello.

Como ex-participante do Educonle e, atualmente, colaboradora e pesquisadora de pós-graduação do Programa Interfaces através de minha participação no ConCol, acredito na relevância dessa pesquisa para os estudos da Linguística Aplicada (LA), mais especificamente, para a formação de professores de línguas. Os grupos citados acima representam exemplos de espaços de reflexão sobre a relação teoria/prática e de problematização sobre a responsabilização com o que se ensina, a língua inglesa, conforme estudos de Neves (2008), Sól (2014), Franco (2016), Almeida (2016) e Reis (2018).

A LA, com sua característica interdisciplinar, nos possibilita contar com a contribuição de teorias do discurso franco-brasileiras em interface com os estudos em Psicanálise, sobretudo a freudo-lacianiana, para compreender nosso objeto de estudo. Trazemos o aporte teórico mais detalhadamente adiante.

Este estudo partiu da hipótese de que o acontecimento da implantação do ensino de inglês ressignificou a práxis desses professores e ainda reverbera no fazer/dizer deles.

Os efeitos produzidos podem ter sido decisivos nos seus *processos identificatórios*, ou seja, o “processo de inscrição do sujeito na discursividade nova da segunda língua” (SERRANI, 1997, p. 12), aqui LI. Esses movimentos identificatórios podem ter ressoado nas representações⁹ que eles passaram a ter sobre si e sobre o ensino de inglês, e, mais ainda, causado efeitos em suas vidas nos momentos atuais, mesmo estando eles seguindo outros caminhos ou não mais lecionando.

Tendo como pressuposto o que acima apresentamos, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais foram os efeitos de sentido produzidos pela implantação do ensino de inglês nos dizeres dos professores da rede municipal de Nova Lima?
2. Quais as representações sobre si e sobre seu ensino podem ser apreendidas dos dizeres desses professores?

⁹ O conceito de *representação* será mais bem delineado no item 1.3 do capítulo 2.

3. Como a implantação ressoou e ainda ressoa no processo identificatório de cada um desses professores em relação à docência?

Nosso objetivo geral é saber como o acontecimento da implantação do ensino de inglês no EF1 da rede municipal de Nova Lima foi (re)significado para os professores envolvidos nesta pesquisa, bem como os desdobramentos desses efeitos no ensino de inglês na conjuntura profissional e pessoal de cada um deles.

Os objetivos específicos são: a) explicitar as condições de produção do acontecimento da implantação desse ensino na rede municipal; b) localizar nos dizeres dos professores os modos como a formação e a conseqüente práxis do ensino da língua os afetaram e como isso deslocou identificações sobre si e sobre o seu ensino; e c) compreender como os efeitos de sentido ressoam nas posições assumidas por esses professores estando ainda lecionando ou mesmo já tendo se afastado da sala de aula.

A pesquisa está delineada em introdução, quatro capítulos e considerações finais. Na introdução, apresentamos a inquietação da pesquisadora com a formação do professor de inglês de escolas públicas. Relatamos, também, sua trajetória como professora e os motivos que a levaram a realizar esta pesquisa. Por isso, neste primeiro capítulo, procuramos resgatar um pouco da história para explicitar as condições de produção do que entendemos como sendo o acontecimento da implantação do ensino de inglês no EF1 na rede municipal de Nova Lima.

A partir do capítulo 1, a pesquisa está desenvolvida na primeira pessoa do plural por acreditar que a tessitura deste estudo foi um trabalho feito em diálogo com os autores consultados, a orientadora, os colegas do grupo de estudo da Profa. Maralice de Souza Neves e as observações atentas dos debatedores dos eventos em que a pesquisadora esteve presente. No capítulo 2, trazemos, então, a nossa concepção teórica, que está ancorada no diálogo da LA com a Análise do Discurso franco-brasileira, em interface com as concepções psicanalíticas freudo-lacanianas, suporte de pesquisas em psicanálise e educação.

No capítulo 3, explicitamos as condições de produção e o modo como organizamos o *corpus* de nossa pesquisa. Trazemos, no Capítulo 4, os gestos de interpretação a partir da materialidade linguística dos sujeitos-professores referenciados nesta pesquisa. E, por fim, apresentamos nossas considerações a respeito do

acontecimento da implantação do ensino de inglês na rede municipal de Nova Lima e seus desdobramentos na atualidade.

CAPÍTULO 1: Referencial Teórico

*“É o tempo da travessia: e,
se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmos.”*

(Fernando Pessoa)

"Só há causa daquilo que falha"

(Lacan, 1964-2008)

Desenvolvemos uma pesquisa na área de Linguística Aplicada, porém sob o aporte teórico do atravessamento da Psicanálise e da Psicanálise Aplicada à Educação na Análise do Discurso. Falaremos a seguir sobre a importância da interconexão dessas diferentes áreas de conhecimento neste trabalho, bem como em outras pesquisas do campo da linguagem. Nesta perspectiva, delineamos os principais conceitos que foram acionados.

1.1. Interconexão: Linguística Aplicada, Análise do Discurso franco-brasileira e Psicanálise

Conforme já mencionado, é crescente o número de pesquisas em LA que buscam interconexões com outras áreas do conhecimento. Serrani (1998) nos apresenta a importância das abordagens transdisciplinares no campo aplicado de estudo da linguagem que, segundo a autora, têm

contribuído para aprofundar a compreensão de processos estudados, e para problematizar conceituações e procedimentos metodológicos em mais de uma disciplina, a partir de perguntas provindas do campo aplicado. (SERRANI, 1998, p. 143)

Conforme afirma Marlene Teixeira (2005), a Análise de Discurso pecheutiana, especificamente da terceira etapa (1980-1983), também tem caráter transversal e foi formulada no encontro entre língua, sujeito e história, preocupando-se efetivamente com a problemática do sentido. Moita Lopes (2006) também defende que é desejável o diálogo da LA com outros campos do saber, sem, no entanto, perder de vista o campo da linguagem.

As autoras Authier-Revuz (2004) e Teixeira (2005) explicam que a teoria do sujeito de natureza psicanalítica afeta a linguística e a teoria do discurso, o que nos permite permanecer no campo da linguagem para delinear este estudo.

Considerando a complexidade e a abrangência de temas discutidos em LA, arrolamos a noção de atravessamento, entendido como “a necessidade de incluir nos estudos da linguagem aquilo que foi recalcado no ato de fundação da linguística formal: o sujeito e o sentido” (TEIXEIRA, 2005, p. 17-18). Trataremos, então, da teoria do discurso afetada pela concepção psicanalítica da subjetividade.

Nessa concepção, o sujeito é tomado como efeito: "sujeito produzido pela linguagem, tomado numa divisão constitutiva" (TEIXEIRA, 2005, p. 68). Ou seja, o sujeito é dividido entre consciente e inconsciente, aquilo que diz também é determinado pela parte que não tem controle, logo, as palavras lhe escapam porque ele não é todo dono de seu dizer.

Entendemos, nesta pesquisa, que ser professor de inglês demanda um investimento que não é apenas pedagógico e linguístico, mas um esforço pessoal que atravessa o corpo. Segundo Coracini (2007), no corpo são reveladas as marcas indeléveis da subjetividade do sujeito. Essa autora comunga dos dizeres de Christine Revuz de que

o sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu eu um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais e de memorização das estruturas linguísticas (REVUZ, 2002, p. 217).

Nem sempre as mudanças de ordem político-educacionais levam em conta essa *flexibilidade psíquica*, que é da ordem do inconsciente. Dunker (2016) diz que o inconsciente é o que escapa à consciência, apontando nos atos falhos sua

atemporalidade e sua não sujeição aos atos conscientes, atravessando o sujeito com o que porta de seu desejo.

Embasaremos as argumentações desta pesquisa tendo como aporte teórico as teorias do discurso de Pêcheux (2015), Foucault (1969), Authier-Revuz (2004) e Teixeira (2005). Seguiremos a interface da LA e da AD com as concepções psicanalíticas freudo-lacanianas e das pesquisas em psicanálise e educação de Vasconcelos (2010), Pereira (2016) e Neves (2017).

1.2 Análise de Discurso Pecheutiana

Michel Pêcheux é um dos importantes representantes do grupo de franceses que fundaram a Análise de Discurso. Essa tem sua origem nos anos 1960 e foi articulada entre as três áreas de domínio do conhecimento: Linguística, Marxismo e Psicanálise, chamada por Pêcheux de a *Tríplice Aliança*¹⁰ (teórica). Essa expressão aparece pela primeira vez no texto de 1978 “Só há causa daquilo que falha”, em que o autor retrata “falhas” não somente no cenário político da época, mas também no epistemológico. Marcando, sobretudo, a posição crítica desse autor em relação à noção de leitura e de interpretação, essa fase foi denominada fase três pecheutiana, que diz respeito à “problemática do sujeito e do sentido no discurso” (TEIXEIRA, 2005, p. 25). Sobre isso, Orlandi nos diz que a

Análise de Discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nesta opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que signifique. A ideia de funcionamento supõe a relação estrutura/acontecimento (ORLANDI, 2012, p. 21).

Anteriormente à terceira fase, com base nas teorias de Marx e Althusser, Pêcheux intencionava, com a articulação dos campos epistemológicos do materialismo histórico e da psicanálise, “superar a visão do sujeito ser transparente para si mesmo e empreender o esforço de conferir à subjetividade uma dimensão ao mesmo tempo

¹⁰ Esta informação baseia-se nas teorizações apresentadas pelo pesquisador Prof. Dr. Bruno Focas Vieira Machado, em disciplina ministrada no Poslin, na UFMG, no período de 2018, intitulada “A AD de Michel Pêcheux e seus seguidores”.

ideológica e psicanalítica” (TEIXEIRA, 2005, p. 45). É o conceito de *forma-sujeito*, sujeito afetado pela ideologia.

Nessa construção, o sujeito não é livre, mas é expandido porque envolve diferentes discursos e possibilidades. Pêcheux, por meio de seus estudos, vai ampliando esse conceito que se baseava na noção althusseriana de interpelação¹¹ para fazer intervir formulações oriundas da psicanálise.

A emergência do sujeito na estrutura, a partir da fase três pecheutiana, faz surgir novos procedimentos de análise na AD. O autor afasta-se da concepção do sujeito ser autônomo e dono de seu discurso para a do sujeito falta-a-ser, aquele que não é dono de seu dizer (AUTHIER-REVUZ, 1987), levando-se em conta a heterogeneidade, por meio dos diálogos com Authier-Revuz, e a equivocidade do sujeito e do sentido.

O presente trabalho privilegia essa perspectiva pecheutiana, que se dedicou a pensar os efeitos de sentido no discurso, não a partir do que isso significa, mas a partir do “como se instituem efeitos de sentidos no discurso, no encontro entre a língua, o efeito-sujeito e a história” (TEIXEIRA, 2005, p. 16).

Nesse período, também denominado de AD3, Pêcheux dedicou-se a pensar mais especificamente sobre a incompletude do sentido. A palavra não cessa de produzir sentidos, ela escapa ao domínio do sujeito. Essa é a condição da linguagem, nem os sujeitos, nem os sentidos estão prontos e acabados.

Para Pêcheux, o discurso é efeito de ideologia e o sujeito já está assujeitado pelas condições de produção históricas e sociais, logo, o seu dizer é todo constituído por essa conjuntura social. Ou seja, o discurso do sujeito se reatualiza no tempo e no espaço de um dado momento sócio-histórico.

Assim, no Seminário 11 de Lacan, intitulado *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, a saber: Inconsciente, Repetição, Transferência e Pulsão, o autor, na sua releitura de Freud, situa o inconsciente como “entre a causa e o que ela afeta, há sempre claudicação” (LACAN, [1964] 2008, p. 29), ou seja, sendo o inconsciente estruturado como linguagem, no que o sujeito diz sempre haverá equívocos, lapsos e falhas, haverá sempre algo de indefinido. É o sujeito da enunciação e não do enunciado, é o efeito-

¹¹ De acordo com Althusser (1987, p. 93), a sociedade nos “interpela” ou nos “chama”. “Ao nos ‘identificar’ em meio à massa de indivíduos, a ideologia nos leva a ser sujeitos individuais” (TEIXEIRA, 2005, p. 76).

Althusser parte do princípio de que o indivíduo é sempre-já-sujeitos, mesmo antes de seu nascimento.

sujeito definido por Pêcheux, no que ele diz há sempre tropeços, falhas, lapsos e equívocos na não intenção.

A AD pecheutiana insiste num "além" interdiscursivo, isso que fala antes, porque a palavra não se esgota em si mesma, há sempre algo que surge de um lugar independente, é o "sempre-já-aí", o pré-construído, a memória discursiva, que, ao se "retomar, se re-significa" (ORLANDI, 2017, p. 174). Portanto, como afirma Pêcheux,

o discurso não é independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas, só por sua existência, ele marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos. É efeito das filiações sócio-históricas de identificações e, ao mesmo tempo, um trabalho de deslocamento no seu espaço (PÊCHEUX, 1990, p. 56).

Logo, tendo como base o sujeito que é *efeito-sujeito* porque não cessa de produzir novos significantes e sentidos, a “memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação” (ACHARD, 2015, p. 17), diferente das concepções cognitivistas. Nestas concepções, a memória abarca somente o que se refere à consciência humana. A informação entra na memória (aquisição), permanece por um tempo (retenção) e depois é usada ou recordada (recordação) (PINTO, 2001, p. 2 *apud* SÓL, 2014, p. 57). Um ciclo que se fecha em si mesmo, não considerando as novas produções de sentido que a recordação pode inconscientemente vir a gerar. Neste estudo, pensamos um sujeito sempre a devir.

Dessa forma, o conceito de memória torna-se, para nós, ponto de partida, tendo em vista que investigamos a memória discursiva dos sujeitos atores da implantação do ensino de inglês. Abordaremos o conceito de memória a partir das abordagens discursivas, históricas e psicanalíticas.

1.2.1 Memória

Segundo Indursky (2011, p. 87), a memória tem caráter lacunar; é afetada pelas falhas que atravessam a língua e estruturam a história. Essas falhas são os equívocos deixados à exterioridade pelo processo de cientificidade da língua.

Para Pêcheux, a memória é entendida como “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas e contradiscursos” (PÊCHEUX, 2015, p. 50).

Tavares (2010), comungando dessa afirmação, diz que a memória pode reconstituir, como também desconstruir, os sempre-já-ditos, os pré-construídos. Por isso, trazemos também a noção de interdiscurso, visto como “uma filiação de dizeres articulada a um já-dito, a partir do qual se funda toda e qualquer possibilidade de dizer” (TAVARES, 2010, p. 49). Este está intimamente ligado à memória discursiva no que se refere à sua propriedade de referenciação e à heterogeneidade do dizer (TAVARES, 2010).

Dessa forma, o conceito de *memória* aqui acionado está pautado na Análise de Discurso franco-brasileira, que leva em conta a teoria da subjetividade de natureza psicanalítica para interpretar os dizeres dos cinco professores participantes desta pesquisa, nos quais se encontram suas representações imaginárias e suas filiações históricas.

(Re)visitaremos a memória desses sujeitos-professores para identificar os efeitos de sentido da implantação do ensino de inglês no EF1 da rede municipal de Nova Lima por meio dos seus dizeres. Queremos depreender o modo singular como esse acontecimento ressoa para cada um deles desde quando aderiram ao Projeto até hoje, estando ou não em atividade. Até a data da coleta, em 2018, já haviam se passado quatorze anos após a implantação do ensino de inglês no Projeto Tempo Integral.

Assim, a memória também será acionada como memória-arquivo, aquela que traz à baila o que foi vivido historicamente, socialmente e coletivamente, considerando-se que há transmissão do saber inconsciente. Segundo Derrida (2001, p. 14), o arquivo do inconsciente não é inocente, a memória não é ingênua, isso porque algum interesse se tem sobre o fato retido seja revisitado. O autor afirma que a memória enquanto arquivo é um exercício do poder, e, portanto, configura-se como um ato político. Fazemos escolhas e estas produzem, no presente, efeitos diferentes a partir de um mesmo acontecimento, como pressupomos ao visitar a memória desses professores em relação à implantação do inglês no EF1.

A implantação é entendida, neste estudo, como um acontecimento discursivo, “aquele que funda a história, entre o passado, seu objeto, e o presente, lugar de sua

prática” (TEIXEIRA, 2005, p. 180). Por esse motivo, faz-se necessário elucidar o conceito de *acontecimento*.

1.2.2 Acontecimento

Pêcheux concebe *acontecimento* como o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória (PÊCHEUX, [1998] 2015, p. 16). Ele buscava um efeito de sentido no entrelaçamento entre passado e presente porque os *já-ditos*, os *pré-construídos*, não cessam de encontrar o presente no seu objeto e o passado em sua prática; ou seja, por meio da memória, eles irrompem na atualidade. Por isso, segundo Pêcheux ([1999] 2015 p. 47), haveria sempre um jogo de força na memória sob o choque do acontecimento. Sobre esse jogo de força, Davallon afirma que

para que haja memória, é preciso que o acontecimento saia da indiferença, deixe o domínio da insignificância, reencontre sua vivacidade, ser reconstruído a partir de dados e de noções comuns aos diferentes membros da comunidade social (DAVALLON, 2015, p. 22-23).

Para Foucault (1969), nem a língua nem o sentido podem se esgotar inteiramente. Esse autor concebe *acontecimento* como irrupção na história, nós repetimos os acontecimentos na nossa atualidade sem mesmo o saber. Corroborando com esse autor, Orlandi sintetiza: “um acontecimento não para de produzir sentidos” (2017, p. 58).

Esse modo de conceber um acontecimento faz com que Pêcheux se aproxime da psicanálise pela maneira como essa concebe a relação passado/presente, por meio da imbricação, da repetição, do equívoco e do quiproquó (o quê está no lugar de quê?), onde o registro do simbólico é pensado com uma ordem afetada pelo real e, por isso, não fechada, incompleta, não toda. Essa concepção dialoga com a AD3, que vê a memória como

lugar de trajetos que podem ser desfeitos, pois isso que fala antes, em outro lugar, não se diz todo, há algo no acontecimento que escapa às redes de sentido já construídas, um resíduo não integrável no simbólico (TEIXEIRA, 2005, p. 181).

Para a psicanálise, a memória é apresentada como um conjunto de fragmentos desordenados, descontínuos, recalcados, diluídos, esquecidos no inconsciente (FREUD ([1901] 1996). Esse conjunto de lembranças é chamado por Freud de “lembranças encobridoras” porque, para ele, a memória humana tem caráter de ilusão; ela apresenta falhas ao recordar, conforme detalharemos melhor no subtítulo 1.4.

Por essa razão, neste estudo, *acontecimento* é visto como algo “que não se prende no tempo” (SÓL, 2014, p. 61), visto que novos sentidos da implantação ressoam no fazer/dizer desses professores na atualidade.

Outro conceito também muito importante em nosso estudo é o de *representação*, que está interligado aos conceitos de *memória* e *acontecimento* porque é no resgate da memória que as representações vão emergindo.

1.3 Representação

Neste estudo, queremos depreender quais as são representações desses sujeitos-professores sobre si e sobre seu ensino. A representação será percebida nos modos de dizer dos participantes. De acordo com Tavares (2010), o conceito de *representação* se baseia no pressuposto de que as palavras remetem sempre a outras palavras. Ou seja, a linguagem não recobre tudo, é sempre parcial. Desse modo, a autora afirma que

[a] representação, assim, consiste em uma operação discursiva que visa a objetivar e perceber, em termos de imagens, o mundo real. (...) Nesse sentido, a representação mobiliza o registro do imaginário (TAVARES, 2010, P. 130-131).

Neves (2002) e Sól (2014, p. 60) filiam-se à noção advinda da psicanálise na qual as representações constituem o imaginário do sujeito, sempre em ‘relação a’, é o devir do sujeito, de natureza inconsciente. Para Neves, a representação é uma ilusão necessária à existência da discursividade porque os equívocos da língua não têm outro lugar para se representar senão a própria língua.

Comungamos dessas afirmações tendo em vista que os estudos desenvolvidos nesta pesquisa também são orientados pela concepção psicanalítica do sujeito. Acreditamos que as representações depreendidas aqui podem dizer de deslocamentos na constituição identitária dos participantes. As representações que buscamos foram: 1.

representação sobre a implantação do ensino de inglês em Nova Lima, o acontecimento, que abarcou em si a representação do ensino de inglês em escola pública; 2. representação do ensino de inglês no EF1; 3. representação sobre a formação continuada; e, por fim, 4. representação sobre envolvimento e responsabilização desses professores.

Nesse sentido, a noção de ressonâncias discursivas, aquilo que se repete parafrasticamente no dizer do sujeito, será também importante em nossa análise. As ressonâncias “existem quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de um sentido predominante” (SERRANI-INFANTE, 2011, p. 90).

Nessa perspectiva, Neves diz que

um enunciado possui um sentido particular e, simultaneamente, são possíveis outras interpretações, as quais, por sua vez, podem coincidir de algum modo com as de outros enunciados (NEVES, 2002, p. 120).

Corroboramos com o que dizem as autoras, principalmente no tocante à nossa materialidade linguística. Vemos a implantação do inglês como um acontecimento que foi vivenciado por todos os professores participantes, mas o modo como cada sujeito-professor fala sobre esse acontecimento é diferente. Dessa forma, trazemos aquilo que ressoa no dizer/fazer deles de modo parafrástico, aquilo que é dito do mesmo tema, de forma diferente.

As ressonâncias discursivas são, portanto, uma distinção entre interdiscurso e intradiscurso, entre o dito e o que já foi dito, a memória discursiva. É essa distinção dos conceitos que nos permite detectar “momentos de interpretação como atos de tomada de posição do sujeito da enunciação, são os efeitos de identificação¹² assumidos e não denegados.” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 157).

1.4 A Psicanálise

Conforme já mencionamos anteriormente, a psicanálise atravessa a Análise do Discurso pecheutiana, desse modo, trazemos a seguir como se deu essa convocação.

¹² Esse conceito será apresentado no item 1.4.4.

Pêcheux (1975) convoca a psicanálise com a premissa de que o sujeito é heterogêneo. A AD, a partir de então, tem a possibilidade de conceber o sujeito para além da dimensão cartesiana ou idealista, é o sujeito do inconsciente. A psicanálise defende a ideia de que “o dizer escapa sempre ao enunciador, pois é irrepresentável” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 17).

Considerando que o sujeito se constitui na/pela linguagem e o discurso, na dimensão social, é atravessado pelos “outros discursos” e pelo discurso do Outro, a ordem do simbólico instaura a heterogeneidade do dizer, ou seja, as palavras sempre geram outras palavras.

No seu processo de cientificidade, a linguística deixou um resíduo que insiste em voltar a seu objeto (a língua), por isso, sempre nas palavras outras palavras são ditas. A língua é o lugar em que essa exterioridade deixa seu traço (TEIXEIRA, 2005, p. 20). Ou seja, os equívocos não têm outro lugar de representação senão na própria língua.

Esse é o real da língua, estamos sempre tendo a necessidade de nos explicar. É o que irrompe no discurso à revelia do sujeito, pois este não tem domínio sobre as palavras, sobre o seu dizer.

Por esse motivo, discorreremos, a seguir, sobre a noção de *sujeito* sob o ponto de vista da concepção psicanalítica. A noção de *Outro* virá na sequência por estar intimamente interligada a este. Juntas, essas duas noções nos foram muito caras na construção dos gestos de interpretação apreendidos em nossas análises.

1.4.1 Sujeito

Tendo como base o que já apresentamos, a noção de *sujeito* que trazemos é aquela atravessada pelas concepções psicanalíticas, em que o sujeito é constituído na e pela linguagem. Foi em 1960 que Lacan, apoiando-se na teoria saussuriana do signo linguístico, enunciou sua concepção da relação do sujeito com o significante: “um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante” (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 742). O sujeito é efeito-sujeito porque desliza de significante em significante e não tem domínio sobre a fala. O último significante não é capaz de dizer por completo o Real do sujeito, “alienado que está ao/do sentido daquilo que diz”, como posto por Sól (2015, p. 33).

Nesse sentido, o sujeito do inconsciente é aquele em que o inconsciente está estruturado como linguagem (LACAN, ([1964] 1985). Dialogando com essa afirmação, Tavares nos diz que

[a] linguagem é o ponto no qual sujeito e inconsciente se relacionam, na medida em que, a todo momento, o discurso proferido por alguém pode sofrer uma ruptura e mostrar uma outra cena, a cena do inconsciente. (TAVARES, 2010, p. 83)

É o sujeito dividido, imbricado constitutivamente na instância do eu e do inconsciente. O sujeito “já dito” e “já falado”, e por isso assujeitado à lei do desejo do Outro. O sujeito fala sem saber exatamente o que diz, efeito de sentido que se conjuga com seu desejo inconsciente.

Esse é o sujeito que atravessa a AD e é nessa visada discursiva que Pêcheux (1988) define dois conceitos imprescindíveis ao analista de discurso: o *intradiscurso*, o que o sujeito diz efetivamente, a materialidade linguística, uma atualidade, o eixo horizontal da formulação do fio do discurso; e o *interdiscurso*, a memória discursiva, o eixo vertical, onde teríamos os dizeres do Outro que o constituem (por exemplo a cultura e o simbólico), dizeres esquecidos mas presentes no discurso, “as relações de poder, interesses normativos e institucionais” (NEVES, 2002, p. 17), como os que problematizamos neste estudo, que afetam o dizer/fazer dos sujeitos-professores referenciados e que podem dizer de ressignificações de seus processos identificatórios.

Entendemos, portanto, que “o sujeito é tomado por uma ordem radical exterior a ele, da qual depende, mesmo quando pretende dominá-la” (TEIXEIRA, 2005, p. 80). Essa é a ideia de uma dimensão de alteridade que preexiste a todo sujeito.

Pretendemos, neste estudo, por meio da materialidade linguística, depreender as marcas, os rastros dessa alteridade nos dizer/fazer desses sujeitos-professores. Desse modo, entender a noção de *Outro* é vital para o desenvolvimento de nossos trabalhos, como veremos a seguir.

1.4.2 Outro

A noção de *Outro* (com O maiúsculo), formulada por Lacan no Seminário 2 ([1954-1955] 1985), em contraponto ao pequeno *outro* (o semelhante), de um modo

bem simplificado, significa que na psicanálise o laço social é estabelecido através do discurso porque o sujeito desde sua constituição é interpelado pela linguagem. A partir de Lacan, Neves (2008) explica que o sujeito se constitui entre um significante e outro significante, sempre tomado pelo campo do Outro. O Outro é da ordem simbólica, como a linguagem, os legados da cultura que o sujeito encontra desde o seu ingresso no mundo e transmitidos por aqueles que de alguma forma realizam essa transmissão ao sujeito.

Na função da fala é do Outro que se trata, afirma Lacan ([1954-1955]1985). O pequeno outro é imaginário, ou lugar da alteridade especular; é do campo da pura dualidade com a imagem do outro semelhante. Primeiro a mãe, depois o pai, a professora e assim por diante, instâncias que são tomadas pelo viés do simbólico e do imaginário, como a cultura e as significações marcadas. Essa alteridade também se dá por meio das representações e identificações (NEVES, 2002), que podem ser simbólicas, como os dizeres advindos do Outro, e imaginárias, através das imagens que fazemos do outro. É o Outro de caráter inapreensível, resultante do fato de que o simbólico não se totaliza. Não é automatismo, mas é um Outro-desejante. É a ideia de uma dimensão de alteridade que preexiste a todo sujeito. Chemama nos diz que

[o] que se tenta indicar com essa convenção de escrita (outro/Outro) é que, além das representações do eu e também além das identificações imaginárias, especulares, o sujeito é tomado por uma ordem radical exterior a ele, da qual depende, mesmo quando pretende dominá-la” (CHEMAMA, 1995, p. 156 *apud* Teixeira, 2005, p. 80).

Na materialidade linguística dos participantes desta pesquisa, percebemos como esse Outro está presente na construção da identidade de cada um. O acontecimento da implantação irrompe novos sentidos para esses sujeitos-professores e é através da transferência que será possível depreender algo da subjetividade deles.

Trazemos, na sequência, o conceito de *transferência*, essencial em nossas pesquisas em interface psicanalíticas. Na relação do sujeito com o Outro, a transferência tem um papel importante. Abordaremos esse conceito a partir do que propõe Pereira (2016) em seus estudos sobre metodologia de intervenção psicanalítica em pesquisas na área da educação. Como já foi dito, a transdisciplinariedade da LA nos permite transitar entre esses campos do conhecimento.

1.4.3 Transferência

Para Freud (1912), a *transferência* é como um deslocamento de investimentos psíquicos (sentimentos, afetos, expectativas) no nível das representações, o que mobilizaria os analisandos a deslocarem imagens dinamizadoras de suas relações primitivas (com pais e substitutos) para outras relações sociais, sejam elas com o analista, o médico, os pais, familiares e mesmo os professores, ou seja, com alguém que ocupe o lugar de sujeito suposto saber, é a posição de mestre, detentor do conhecimento. Tavares sustenta que a

transferência se desenrola em função de um saber que gira em torno da verdade (sempre relativa e pontual) de um sujeito. Um saber que não se sabe e que é reputado a um outro, um sujeito em quem se supõe deter esse saber, um sujeito suposto saber (TAVARES, 2010, p. 97).

Sobre a transferência, Pereira (2016, p. 81) afirma que “ela é o laço entre dois; um laço cujo fruto é um amor dissimétrico que se estabelece entre pesquisado e pesquisador”. Nos estudos desse autor, a partir do texto de Freud intitulado “Recordar, Repetir, Elaborar” ([1914] 1980), ele discorre sobre o conceito de repetição,¹³ no qual o sujeito, percebendo a si mesmo, se elabora subjetivamente através da transferência estabelecida com o pesquisador durante os contatos para concessão de entrevistas e para os encontros em grupo.

Apoiamo-nos teoricamente a partir do método explicitado por Pereira (2016) sobre a demanda invertida, que se dá pela transferência. Segundo o autor, esta parte, inicialmente, de uma demanda do pesquisador. “Se se demanda algum desejo a ser decifrado, tal desejo é do pesquisador, e não do sujeito” (PEREIRA, 2016, p. 75), e esse pesquisador-interventor deve, com prudência, proporcionar espaços de fala para que a demanda seja manejada para os sujeitos pesquisados.

Demonstraremos adiante, na metodologia desta pesquisa, que a transferência é condição *sine qua non* para que o laço com o pesquisado se estabeleça. O

¹³ A partir de Lacan, Pereira (2016) pontua que o *pequeno a* é o motor da cadeia de significantes, fazendo-a prosseguir em seu movimento repetitivo. Esse movimento repetitivo se dá no fazer de cada pessoa, pois, incapaz de simbolizar algo da ordem do recalçado, lembra-se em ato. Apresentamos o conceito no estudo apenas como referência teórica.

estabelecimento da transferência aliado à oportunidade de fala dada aos sujeitos-professores, via entrevista e conversação, foram vitais para o desenvolvimento deste trabalho de mestrado.

Nesta pesquisa, levar os sujeitos professores a falar, da posição de protagonistas, sobre o acontecimento da implantação do ensino de inglês na rede municipal de Nova Lima pode ter proporcionado a esses sujeitos a oportunidade de elaborar e ressignificar sua práxis.

Assim, nos atentamos aos dizeres desses sujeitos professores para incorporar a este estudo outros conceitos que emergiram do *corpus* selecionado. Trazemos, a seguir, o conceito de *identificação*, a mais antiga das formas de laço afetivo entre as pessoas, a porta de aceite nas relações sociais. Na sequência, apresentamos o conceito de *desejo e gozo*.

1.4.4 Identificação

Considerando que, inevitavelmente, nos vemos pelo olhar do outro, como postula Lacan (1966 [1998]) e como afirma Foucault (1969, p. 60), “o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação”. Coracini, em consonância com esses dois autores, nos diz que o “sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele.” (2013, p. 17).

Neste estudo, a identificação do sujeito-professor com o Outro que o constitui é marcante, como depreendemos nos recortes da materialidade linguística selecionada, bem como os discursos pré-construídos. Destacamos o Outro da formação continuada, o Outro dos pares de profissão, o Outro da coordenação ou instituição, o Outro da cultura do ensino de inglês na escola privada e escola pública.

Essas identificações são da ordem *imaginária* e da ordem *simbólica*. *Imaginária* porque estão ligadas ao nascimento do eu, ao momento jubilatório da criança no encontro com um outro (eu), denominado por Lacan de estágio do espelho (1966). Esse é o estágio em que a criança se constitui enquanto sujeito, enquanto eu a partir do olhar da mãe, por isso é um eu alienado. De acordo com Lacan (1966), a criança antes fundida e confundida com o mundo ao seu redor, ao ver sua imagem refletida no espelho, percebe sua diferenciação em relação ao mundo através da figura do outro-eu

(a mãe). A díade mãe-filho irá se romper pela figura do pai, que intervém na relação instaurando a presença de um terceiro, formando a tríade pai-mãe-filho, inscrição do sujeito na ordem da cultura e da civilização. É a metáfora paterna¹⁴ que representa o lugar da lei, do simbólico, o sujeito não é tudo nesse mundo. Em Lacan, dá-se o engodo da identificação real, simbólico e imaginário.¹⁵

Uyeno (2011), corroborando com essa definição de Lacan, nos diz que essa imagem do espelho é mero esboço que se consolidará em outras experiências imaginárias, sempre parciais, pois a primeira experiência não mais se repetirá, mas sua marca é para sempre.

As identificações também são da ordem do *simbólico* porque é identificada com a linguagem, que está relacionado ao registro da castração, representada pela função paterna, como explicitado em nota. O simbólico está na origem do sujeito do inconsciente, do traço unário.¹⁶

Assim, falamos de uma identificação que “não é fixa e acabada, mas sim em momentos de identificação”, como apoiado também por Reis (2007, p. 36). A identificação é compreendida como um processo em movimento pois o sujeito do qual falamos é aquele que se constitui na relação com o Outro através da linguagem, estando, portanto, em constante construção. É o efeito-sujeito porque ele não cessa de produzir novos significantes e sentidos novos como um sujeito-desejante, do qual falaremos na sequência.

¹⁴ A metáfora paterna é, antes de tudo, uma operação significante: o significante do desejo da mãe é recalcado em benefício de um significante novo: o significante Nome do Pai. O pai real (genitor ou não) é assim investido de uma função de pai simbólico, isto é, o Outro que impõe à criança a castração simbólica, constituindo-a como sujeito. O significante do desejo da mãe, proibido para sempre, persiste no estado inconsciente, porque recalcado, insistindo em se representar compulsivamente, repetidamente. A metáfora paterna permite, então, à criança advir como sujeito numa estrutura de divisão psíquica (Spaltung) irreversível no sujeito (TEIXEIRA, 2005, p. 82).

¹⁵ Real, Simbólico e Imaginário. Segundo Lacan, no Seminário RSI (1974-1975), o Real é aquilo que escapa ao simbólico, “o que não cessa de não se inscrever”; o Simbólico se refere ao registro da castração, sujeito identificado com a linguagem, especificamente ao significante e à cadeia de significante; e o Imaginário está ligado ao nascimento do eu, ao devir imaginário do sujeito (TEIXEIRA, 2005, p. 87-88).

¹⁶ O sujeito do inconsciente é um traço ausente da história da pessoa e que, no entanto, marca essa história para sempre (nomeado “traço unário”: nessa dimensão, o traço unário é o que unifica o conjunto dos significantes). O sujeito do inconsciente é o si mesmo esquecido, desconhecido; então a identificação simbólica designa a produção do sujeito do inconsciente como um sujeito subtraído de uma vida e que, no entanto, a marca para sempre na singularidade de uma vida significativa. Resumindo, essa entidade é estritamente formal e indiretamente referida a um fato que se repete; um equívoco, um lapso, uma expressão involuntária de um ser falante, aliás, faltante (parlêtre) porque sujeito a falhas (NEVES, 2002, p. 95).

1.4.5 Desejo

A AD, por ser atravessada pela psicanálise, leva em consideração a dimensão do desejo do sujeito. Teixeira (2005 p. 92) afirma que “o sujeito discursivo, que embora falado, também fala e, ao falar, intervém nos sentidos já dados”. É o sujeito cujo dizer lhe escapa; é dividido, heterogêneo, clivado entre o consciente e o inconsciente. É efeito-sujeito, produzido pela linguagem. Quando o sujeito fala, sua fala é assujeitada ao domínio do outro, portanto, é descentrado, barrado pelo desejo, é sujeito *desejante* e *pulsional* (Neves, 2008).

O desejo separa o sujeito do objeto supostamente perdido. Ele representa a pulsão¹⁷ da subjetividade que constitui simbólica e imaginariamente objetos (sentidos) que possam concorrer para a satisfação e seu destino é o de jamais encontrar a plenitude (TEIXEIRA, 2005).

A esse respeito, Reis (2007), comungando do que nos afirma Lacan, interpreta que:

[o] desejo, portanto, é aquilo que resta. Esse resto é a margem que separa a articulação da necessidade com a demanda. O desejo não pode ser satisfeito e isso o torna uma pressão constante e eterna. A realização do desejo consiste em ser reproduzido, não tendo uma relação com o objeto, mas sim com uma falta direcionada ao outro, como um desejo de ser reconhecido e aceito pelo outro (REIS, 2007, p. 34).

Por isso, como explica Lacan (1992, p. 13), “nisto estamos sempre dando voltas: o significante, o Outro, o saber, o significante, o Outro, o saber, etc.”.

1.4.6 Gozo

O conceito de *gozo*, na concepção psicanalítica, é muito complexo, como pontua Oliveira (2014), e perpassa toda a obra lacaniana. De acordo com os estudos da dissertação de mestrado dessa autora, somente no Seminário 7 Lacan teria chegado a

¹⁷ O termo “pulsão” aparece pela primeira vez na teorização de Freud no ano de 1905, em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Nos últimos textos do autor, esse conceito passa a ocupar o centro da teoria psicanalítica, no lugar do inconsciente.

uma nova definição, a de que, no gozo, o sujeito continuaria insistindo em algo que é da ordem do impossível, ou seja, sem falhas (OLIVEIRA, 2014, p. 45). Assim, teríamos duas formas de gozo: o vivificante e o mortificante.

Nesta pesquisa, assim como em Oliveira (2014) e Carvalho (2016), nosso *corpus* foi constituído por meio de entrevistas e, através desse instrumento de escuta, buscamos depreender se algum desses modos de gozo, vivificante ou mortificante, tenha incidido na constituição identitária dos sujeitos-professores.

Acreditamos que o sujeito-desejante, em sua busca de tamponar a falta, e o saber lidar com o ensino de inglês para crianças, denominado de Línguas Estrangeiras para Crianças, LEC (ROCHA, 2006; TONELLI e CRISTOVÃO, 2010), movimentou esses professores, produzindo diferentes modos de fazer/dizer e ver seu ensino. O modo de gozo vivificante pode vir a representar esse movimento que se deu de maneira singular, como tentaremos demonstrar por meio de nossos gestos de interpretação. Tentaremos, também, observar se algo do modo mortificante possa ter ressoado em nossa materialidade linguística.

1.5 Heterogeneidade

Abordaremos esse conceito ancorado nos estudos de Authier-Revuz (1998), que se apoia nas teorias da enunciação, atividade relativa ao funcionamento da língua que envolve um enunciador, aquele que fala/escreve, e um enunciatário, aquele para quem se fala/escreve. Para Teixeira (2005), o argumento usado por Authier é o de que os estudos semânticos da linguística são insuficientes quando não levam em conta a enunciação. Trata-se do resíduo que a ciência na sua fundação abandonou, o efeito-sujeito, o sentido, que não tem outro lugar para se manifestar senão a própria na língua.

Assim, para Authier (1998) a língua não deixa de ser estrutura, mas reconhece sua exterioridade, como define a seguir:

No processo de significação (o semiótico), enquanto os elementos constitutivos do primeiro modo (os signos) devem ser identificados, reconhecidos, os elementos do segundo (as palavras) devem ser compreendidos, interpretados (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 166).

A partir de Benveniste (1989), a ideia essencial de Authier-Revuz para a construção de seus trabalhos é o da subjetividade, afetando o sistema formal da língua. E é nessa clivagem, concepção de efeito-sujeito dentro das abordagens enunciativas e discursivas em diálogo com as concepções psicanalíticas das perspectivas freudolacanianas, que a autora desenvolve o conceito de *heterogeneidade*. Por comungar com estes autores, Freud e Lacan, parte do pensamento de que o sujeito é barrado pelo desejo e apresenta uma fala fundamentalmente heterogênea.

Para a autora, é necessário um trabalho de escuta sobre a materialidade da fala para que haja uma interpretação analítica. Isso é possível porque seus estudos se apoiam no entendimento do inconsciente estruturado como linguagem.

Os estudos de Authier-Revuz (1982-1998), especialmente quando colocam a noção do interdiscurso como ponto de apoio para a análise das não coincidências do discurso, possibilitam pontos de articulação com a teoria de Michel Pêcheux. Explicitamos abaixo as duas heterogeneidades desenvolvidas pela autora: *heterogeneidade mostrada* e *heterogeneidade constitutiva*.

A *heterogeneidade constitutiva* busca ancoragem no que é exterior à linguística. Para Authier-Revuz (1998), a língua, sem deixar de ser estrutura, deve levar em conta o ponto de falta irremediável, que não tem outro lugar de se manifestar senão na própria linguagem. Conforme Neves (2002, p. 90), “é a alteridade enquanto condição de existência do discurso de um sujeito que não é fonte primeira do seu dizer”. A *heterogeneidade mostrada* está relacionada com as formas linguisticamente descritíveis que contestam a homogeneidade do discurso. É a dimensão do *esquecimento número 2*, limitação ilusória, mas necessária, de cada um.

Apresentamos, a seguir, a Teoria dos Esquecimentos, intimamente ligada à questão da heterogeneidade.

1.6 Teoria dos Esquecimentos em Pêcheux

Pêcheux e Fuchs (1975) desenvolvem essa importante teoria dos esquecimentos. Para esses autores, o sujeito é afetado por dois tipos de *esquecimentos*: o *esquecimento número 1* e o *esquecimento número 2*.

No *esquecimento número 1*, o sujeito é origem do que diz, a fonte exclusiva do sentido de seu discurso. É a ilusão de ser um, esquecendo a presença do outro em suas palavras. O sujeito inconscientemente apaga o fato dos sentidos não se originarem dele na linha do interdiscurso. No *esquecimento número 2*, o sujeito tem a ilusão da realidade de seu pensamento, ilusão de que seu dizer é transparente, e faz uma seleção entre o dito e o que deixa de ser dito, no fio do intradiscurso.

Para Teixeira (2005), o sujeito se constitui pelo esquecimento que o determina, trata-se do *encobertamento* da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito. Ou seja, “embora o sujeito acredite, ilusoriamente, ser a fonte de seu discurso, ele nada mais é do que o suporte e o efeito do mesmo”, como afirma Eckert-Hoff (2002, p. 35).

1.7 A Escuta

Apresentamos a seguir as teorias que nos deram suporte para fazer a escuta dos dizeres dos sujeitos-professores participantes desta pesquisa. O estudo de Vasconcelos (2010), ancorados em Lacan ([1958] 1998, p. 623), nos aponta a diferença entre o ouvir e o compreender. Busca-se o sujeito da enunciação, aquele que não é expresso no enunciado porque é marcado pela heterogeneidade teórica que o marca (AUTHIER REVUZ, 1998, p. 166), ou seja, os equívocos do dizer, dada a não homogeneidade e transparência da língua. No que o sujeito diz há sempre tropeços, falhas, lapsos e equívocos na não intenção.

Como já discutimos, o sujeito não é dono de seu dizer, o controle lhe escapa e é por isso que as indicações da AD pecheutiana insistem num "além" interdiscursivo, algo que fala antes, que surge de um lugar independente, o "sempre-já-aí", o pré-construído. É nessa direção que interpelamos a memória discursiva, conceito já apresentado neste estudo.

Também, a partir do estudo dos textos de Vasconcelos (2010, p. 155) sobre Freud ([1912] 1974), trataremos da atitude da “escuta flutuante”, suporte do método psicanalítico para a qual a compreensão só surge *a posteriori*. Neves¹⁸ adverte, a partir dos estudos discursivos e psicanalíticos, que na “escuta flutuante” o pesquisador

¹⁸ "Pesquisa em discurso, educação e psicanálise na Formação de Professores" – Projeto de Pesquisa para a Faculdade de Letras a ser realizado no período de 1º de maio de 2017 a 30 de abril de 2020 sob a coordenação da Profa. Dra. Maralice de Souza Neves.

“necessita colocar o seu próprio inconsciente à prova, abrir mão de sua verdade e não colocar um rumo pré-determinado ao andamento do grupo” (NEVES, 2017, p. 7). A autora se refere ao grupo de uma Conversação, mas é, antes de mais nada, pertinente à escuta individual porque naquilo que singularmente cada sujeito diz, algo da subjetividade de cada um poderá emergir. É o sujeito do devir.

Alguns estudos no campo da psicanálise e educação (SANTIAGO, 2008; PEREIRA, 2016) vêm proporcionando, na academia, esse espaço de escuta para professores da rede pública. Com relação à formação de professores de língua inglesa, também existem trabalhos que dialogam com as pesquisas em psicanálise e educação.

Os trabalhos de Neves (2013) e Sól (2014), por exemplo, buscam problematizar as questões identitárias de professores que sofrem *mal-estar* no cotidiano da sala de aula de línguas e se sentem frustrados por não conseguirem implementar um ensino de inglês que faça sentido para seus alunos. Ou seja, um ensino de inglês que busque encorajar os alunos a desenvolver ações, projetos e atividades diferenciadas na língua alvo, com temáticas pertinentes à realidade deles.

Acreditamos que esse trabalho, que envolve esforço de professor e aluno, e esse esforço, conforme já mencionamos, não é só físico, mas também psíquico, poderá ajudar esses atores a ressignificarem sentidos e representações. Falar um outro idioma aciona nos sujeitos estruturas e mecanismos que só se concretizam no processo de identificação.

Por isso, proporcionar espaços de escuta para esses professores poderá ajudar na ressignificação de seus modos de ensinar um outro idioma. Inferimos que a formação realizada pelos sujeitos-professores dessa pesquisa, bem como os momentos de encontros entre eles mesmos, foram importantes e, possivelmente, acionadores de processos identificatórios, tendo em vista que os estudos sobre LEC se intensificaram três anos depois da referida implantação em Nova Lima, a partir dos trabalhos de Rocha (2007). Naquela época, pouco se falava sobre as questões do ensino de inglês no EF1, conferindo, mais uma vez, o protagonismo desses sujeitos-professores, bem como o da relevância de trazer à tona essa história, para agregar aos escopos dos estudos atuais sobre a temática.

CAPÍTULO 2: Metodologia

*“A vida tem sons que pra gente ouvir
precisa aprender a começar de novo.
É como tocar o mesmo violão
e nele compor uma nova canção.”*

(música *Começo, meio e fim*, banda Roupas Nova)

A presente pesquisa está situada na área da Linguística Aplicada, com arcabouço teórico pautado em teorias do discurso e no atravessamento da psicanálise, especificamente, a Análise de Discurso franco-brasileira, e buscamos realizar gestos de interpretação dos recortes do *corpus* produzido pelos professores-sujeitos desta pesquisa. Para isso, consideramos a porosidade da linguagem, a heterogeneidade do sujeito-professor e os equívocos que oferecem lugar à deriva de sentidos. Exatamente porque há a deriva de sentidos, a interpretação não se fecha em si mesma, já que não há como apreender o interdiscurso, esse “outro” discursivo das filiações históricas organizadas em memórias e dos laços sociais organizados em redes de significantes. Esse atravessamento será entendido aqui como “uma convocação de diferentes áreas do conhecimento que ao entrarem em contato podem sofrer deslocamentos” (TEIXEIRA, 2005, p. 65).

Intencionamos, neste estudo, (re)visitar a memória discursiva de cinco professores de inglês protagonistas da implantação do ensino da língua inglesa no EF1 de uma rede municipal da Região Metropolitana de Belo Horizonte via a escuta de suas narrativas. Acreditamos que, pelo viés dos estudos discursivos, que tomam a subjetividade do sujeito da psicanálise como conceito chave, e, principalmente, dos procedimentos da pesquisa em psicanálise, consigamos uma escuta sensível e atenta para relacionar, nos dizeres, gestos singulares que surgem nos modos de dizer e nos possíveis atos falhos e/ou lapsos, algo que (re)vele um mais além ao que é da ordem na relação desses sujeitos com o ensino de línguas.

As narrativas serão entendidas como "as experiências e atividades sociais vivenciadas por uma determinada pessoa participante em seu contexto social" (REIS, 2007, p. 20). Por isso, considerando o que nos afirma Coracini (2013, p.16), que a

"memória é sempre esquecimentos, porque é sempre interpretação do que já passou", trazemos, por meio dos dizeres dos protagonistas, o interdiscurso e os esquecimentos para interpretação de suas vivências no período da implantação.

Ressaltamos que o conceito de interdiscurso e a teoria dos esquecimentos são de muita relevância para nosso estudo. O nosso sujeito-professor é marcado pelo dizeres esquecidos, aqueles que fazem referência a presença do Outro que o constitui, portanto, é o "NÃO-UM da heterogeneidade teórica que o atravessa" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 166).

Dessa forma, referente ao seu dizer, é uma seleção entre o dito e o que deixa de ser dito, o intradiscurso, ou seja, a atualidade. Por esse motivo, será necessário considerar o conceito de ressonância discursiva, como já explicitado, para observar naquilo que se repete na materialidade linguística dos participantes algo de singular de cada um deles.

Apresentamos abaixo o perfil dos professores mencionados nesta pesquisa.

2.1. Perfil dos professores

O processo seletivo realizado no ano de 2003, com início de vigência em 2004, tinha como objetivo selecionar profissionais de língua estrangeira, especificamente da língua inglesa, para atuar no Projeto Tempo Integral de algumas escolas. Esse projeto, regulamentado pelo governo Federal (BRASIL, 1996), visava à formação integral dos alunos na escola através de atividades extracurriculares como esportes, línguas, artesanato, fanfarra, reforço escolar, etc.

Os professores apresentados nesta pesquisa participaram do processo seletivo para implantação do ensino de inglês na rede municipal de Nova Lima e atuaram como efetivos do Projeto Tempo Integral. Desse modo, ser concursado pelo processo seletivo do ano de 2003 para professor de língua estrangeira foi o critério escolhido para a seleção dos sujeitos.

Segue, resumidamente, no Quadro 1, os perfis dos cinco participantes desta pesquisa.

Quadro 1: Perfis dos professores participantes

Professor(a)	Formação inicial	Experiência profissional	Formação continuada
CRIS	Graduada em Letras Português/Inglês em uma faculdade privada de Belo Horizonte. Estudou Magistério.	Leciona inglês em escolas públicas estaduais e municipais há mais de 20 anos.	Frequentou o Educonle no período de 2007-2008.
FERNANDO	Graduado em Análise de Sistemas e depois em Letras, com habilitação em Inglês em uma universidade federal de MG.	Leciona inglês em escolas públicas estaduais e municipais. Possui experiência em escolas particulares. Leciona há mais de 20 anos.	Frequentou Educonle no período de 2005-2006
KARLA	Graduada em Tradutor e Intérprete em uma faculdade privada de Belo Horizonte e depois, por obtenção de novo título, em Letras-Inglês.	Leciona inglês há mais de 15 anos em escola pública municipal. Possui dois anos de experiência em uma escola particular.	Participou de formação promovida em eventos dos Institutos Particulares de Idiomas.
ANA	Graduada em Letras-Inglês e depois em Pedagogia em uma universidade federal de MG.	Lecionou inglês por mais de 20 anos e atualmente está de licença sem vencimento para acompanhar cônjuge, onde atua como pedagoga nos cursos de graduação de uma universidade no Rio Grande do Norte.	Frequentou Educonle no período de 2005-2006.
TINA	Graduada em Letras Português/Inglês em uma faculdade privada de Belo Horizonte. Estudou magistério na rede Santa Maria.	Leciona inglês em escolas públicas estaduais e municipais há mais de 20 anos.	Participou de cursos de formação continuada para professores de inglês da rede municipal de sua cidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores Cris, Fernando, Ana Rita e Tina¹⁹ participaram de uma formação de professores, que durou aproximadamente dois anos, promovida pela Secretaria Municipal de Educação em face de um não saber lidar com o ensino de inglês para crianças na faixa etária do EF1. Esse curso foi uma demanda dos próprios professores, que solicitaram à coordenação da época diretrizes para o trabalho com crianças dessa faixa etária.

Cientes dos conteúdos linguísticos da língua, eles precisavam de orientações para metodologicamente desenvolvê-los para o público em questão, os alunos do 4º e 5º ano.

Depreendemos, por meio dos dizeres desses professores, que no período da implantação foram realizados encontros trimestrais nos quais o grupo trocava experiências vividas em suas realidades escolares e de sala de aula e, assim, construíram o repertório do currículo desse ensino na rede municipal de Nova Lima. O resultado dessas atividades foi registrado no arquivo pessoal²⁰ da pesquisadora, que faz parte de nosso *corpus* de pesquisa. Conseguimos, também, alguns relatórios da coordenação da época em questão para compor nosso arquivo documental de pesquisa.²¹

Além dessa formação, três desses participantes, e também a pesquisadora, buscaram mais conhecimento no Projeto Educonle. A participante Karla não acompanhou o grupo em nenhuma dessas duas modalidades de formação, pois, segundo seu depoimento, já realizava outra formação em um instituto de idiomas onde seu marido era o coordenador de inglês.

Desenvolvemos nossa formação do *corpus* utilizando ferramentas etnográficas da área de ciências humanas (WIELEWICKI, 2008). Por meio desse método, os pesquisadores buscam descrever e entender melhor determinados grupos da sociedade, aproximando-se dos sujeitos pesquisados em seus ambientes comuns: trabalho, atividades rotineiras, transporte, etc. A observação participante é a principal ferramenta de análise etnográfica, o pesquisador participa/vivencia a pesquisa com o mínimo de

¹⁹ Nomes fictícios para preservação da identidade das professoras, conforme as normas do CONEP.

²⁰ Plano de curso, Caderno de atividades, Cronograma de reuniões e outros.

²¹ No trabalho de busca por elementos factuais das condições de produção desta pesquisa, nos deparamos com a escassez de material documental sobre esse período, de 2004 a 2007, da implantação do inglês. A atual Secretária de Educação do município permitiu que os arquivos remanescentes fossem consultados e documentados neste estudo. Conseguimos, ainda, o depoimento da coordenadora pedagógica, que organizou o concurso da época, ano 2003/2004.

interferência. Utilizamos as entrevistas semiestruturadas e não estruturadas, um diário de bordo e uma conversa em grupo denominada Conversação, conforme a sua utilização na vertente da psicanálise e educação (MILLER, 1990; SANTIAGO, 2008; MIRANDA, VASCONCELOS e SANTIAGO, 2007). Nessa metodologia, os professores são escutados em uma roda de conversa, na qual o condutor maneja o fluir da palavra respeitando o princípio máximo da psicanálise que é a livre associação de ideias. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo para melhor apreender nossa materialidade linguística e observar as nuances e movimentos do corpo que também revelam muito daquilo que falamos. Tudo foi posteriormente transcrito.

Ainda, fizemos um registro das impressões e fatos não registrados pelas gravações em áudio e vídeo anotando em um diário de pesquisa, conforme explicitado por Pereira (2016), ao que chamamos Diário de Bordo. Utilizamos, também, a metodologia da Conversação. Detalharemos, a seguir, esses procedimentos.

2.2 As entrevistas

Escolhemos a entrevista como primeiro instrumento para a formação da materialidade linguística por esta ser um processo de interação em que a palavra é o meio principal de troca (ORNELLAS, 2011, p. 59). Seguimos um roteiro com perguntas semiestruturadas para manter o diálogo numa via de mão dupla em que entrevistado e entrevistador possam falar fora do roteiro previsto. Por se tratar de um instrumento de coleta de dados da área das ciências sociais e humanas, lidamos com histórias de vida, atitudes, valores, angústias, posicionamentos e representações que entrecruzam o dizer de cada um, portanto, tem a flexibilidade para aprofundar determinados conteúdos.

De acordo com Costa e Poli (2006), na entrevista que pressupõe uma escuta sob a ética da psicanálise, não se trata de buscar um saber prévio do entrevistado, que foi adquirido por ele e que agora será um dado a ser colhido pelo entrevistador, mas algo que se situa no espaço transferencial, a partir das manifestações do inconsciente de ambos, pesquisador e pesquisado. Aliás, as entrevistas reforçam a condição primordial da psicanálise, ou seja, a instalação da transferência, pois está na estrutura de funcionamento do sujeito e no modo como ele se relaciona com os outros.

Embora o entrevistado saiba do que lhe é perguntado, nesse espaço transferencial, uma vez lançada a pergunta, o que pode emergir acerca do que está sendo falado, naquele momento e/ou espaço discursivo, nunca se sabe. Esse é o sujeito do inconsciente, essencialmente dividido (LACAN, 1966), ou seja, seu dizer não é todo. E no que diz há sempre um mais além, são os equívocos da língua. Desse modo, é no laço transferencial que a pessoa entrevistada vai depositar confiança na pessoa do entrevistador. O conceito de transferência, quanto outros conceitos oriundos da psicanálise, foram elucidados no capítulo anterior.

Assim, fizemos a gravação de áudio e vídeo das cinco entrevistas a fim de que na análise dessa materialidade linguística pudéssemos, através de nossos gestos de interpretação, escutar e observar as enunciações dos sujeitos-professores para marcar o que há de singular para cada professor em decorrência da implantação do ensino de inglês na rede municipal de Nova Lima.

As quatro primeiras entrevistas foram realizadas no período de maio a julho de 2018. Elas aconteceram na sequência a saber: as entrevistas com Cris e com Tina aconteceram em suas salas de aula durante a hora-atividade. O áudio da entrevista de Tina não foi capturado pelo gravador, de modo que temos apenas a gravação em vídeo. A entrevista com Karla se deu na biblioteca da educadora, da Secretaria de Educação de Nova Lima, cujo espaço é destinado à pesquisa e ao estudo do professor da rede municipal. A entrevista com o participante Fernando aconteceu no salão de festas de seu prédio. A quinta entrevista foi realizada no mês de setembro, via videoconferência do *WhatsApp*,²² em uma última tentativa de contato com a participante, que hoje vive no Rio Grande do Norte. Um contato anterior ao início das atividades de entrevistas, efeito de entusiasmo da pesquisadora, foi feito com a participante Ana Rita, mas em função da troca do número de celular por parte dela, conseguimos nos comunicar novamente somente no mês de setembro.

2.3 A Conversação

²² *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

O segundo instrumento utilizado nesta pesquisa foi uma Conversação, feita no dia 3 de outubro de 2018, com quatro membros do grupo reunidos na sala de reuniões da biblioteca do educador da Secretaria de Educação, incluindo a participação, via transmissão, da participante que mora no Rio Grande do Norte.

A Conversação é um dispositivo clínico elaborado por Jacques Allain Miller nos anos 1990 e tem sido usada para além de sua vertente puramente clínica, uma vez que visa promover espaços de conversa e debate para se falar de situações e impasses vivenciados por aqueles que estão presentes naquele momento.

De acordo com Lacadée (1990-2000), psicanalista francês que utiliza o dispositivo da conversação com crianças e adolescentes, é nesse momento de fala que o dispositivo da Conversação pode fazer operar uma prática inédita da palavra. Na Conversação, cria-se o laço social momentâneo no qual os sujeitos, ao falarem por livre associação, remetem um significante a outro significante, podendo, inclusive, “destravar as identificações” que os participantes trazem como naturalizadas e cristalizadas.

De acordo com Lacan ([1960-1961] 1985, p. 29), podemos dizer que as Conversações consistem num discurso pautado sobre um tema em que cada participante dá a sua contribuição: “que cada um dê sua quota”. A psicanalista e educadora Margarete Miranda (2014), que utiliza este dispositivo como pesquisa-intervenção com professores e alunos em escolas de ensino básico, afirma que são nesses momentos que o sujeito do inconsciente poderá se expressar, dando contorno aos efeitos perturbadores do mal-estar na cultura em cada um, com chance de encontrar palavras que o representem. Esta psicanalista também afirma que

para além dos efeitos identificatórios do sujeito com o discurso do mestre de sua época, entendemos que as Conversações abrem espaço a questionamentos sobre as generalizações que “contagiam” os sujeitos identificados com esse discurso. Assim, o sujeito se apresentaria ao avesso da “mente grupal” (MIRANDA, 2014, p. 102).

Na Conversação realizada com esse grupo de professores, foi proposto falar livremente sobre as três perguntas que se seguem: 1. como foi o processo de implantação do ensino de inglês nessa rede municipal?; 2. como eles se viram nesse processo?; e 3. como viam e hoje vêm a formação para professores de língua inglesa?

A Conversação foi conduzida pela professora orientadora que, com manejo das perguntas, auxiliou a pesquisadora no andamento dos trabalhos. Os participantes foram reunidos em grupo para que pudessem falar mais sobre o acontecimento da implantação. Utilizamos um gravador de áudio, o gravador do notebook, um datashow para projetar a imagem da participante do Rio Grande do Norte, por meio do aplicativo IMO, além do celular da pesquisadora. A maior parte foi filmada e gravada no dispositivo do celular da pesquisadora, devidamente posicionado para esse fim. Apesar das interferências relativas às condições tecnológicas, internet de baixa velocidade, e as condições humanas, o reencontro foi um acontecimento para esses sujeitos-professores. Inicialmente, esse foi um momento de muita alegria e descontração, de modo que a escuta atenta da professora orientadora foi de vital importância para perceber os significantes que emergiram naquele momento, o que nos permitiu identificar furos nas identificações dos sujeitos-professores. Foi a partir desses furos, que destravam as identificações, que conseguimos construir nossos gestos de interpretação trazidos no capítulo quatro deste estudo, bem como responder nossos objetivos de pesquisa, especialmente no que diz respeito ao processo identificatório de cada um deles.

Nesta pesquisa, achamos necessário esse momento da Conversação para que pudéssemos fazer face às ressonâncias levantadas nas entrevistas individuais enquanto também buscávamos o que não ressoava, mas singularizava. Queríamos compreender o que faz parte de um todo coletivo e social ou diz de uma singularidade no modo como cada um vivenciou o mesmo acontecimento.

A seguir, trazemos o terceiro instrumento utilizado nesta pesquisa, o Diário de Bordo. Foram as impressões imediatas anotadas, aliadas às observações da orientadora, que nos nortearam para a realização de uma Conversação com os participantes deste estudo. Esse instrumento foi importantíssimo para a pesquisadora.

2.4 O Diário de Bordo

Optamos por essa modalidade, a partir das orientações de Pereira (2016), para que fossem anotadas as impressões imediatas sobre as atividades, o ambiente, os sujeitos, o grupo e as palavras-chaves. Para produzir o diário, foi realizado o trabalho minucioso de escutar e transcrever os áudios, assistir aos vídeos e fixar a atenção em gestos de interpretação que pudessem nos orientar e conduzir às respostas para as

perguntas desta pesquisa, a saber: como foi o processo de implantação do ensino de inglês para o EF1? Quais foram os efeitos produzidos por ela? O que dizem os sujeitos-professores sobre si e seu ensino nesse processo? Quais desdobramentos nas representações desses professores se podem depreender? Essas representações podem ressoar em seus processos identificatórios?

Enunciando-me novamente, quero ressaltar que, através desse instrumento, ao buscar compreender o dizer do outro, mais e mais encontrei a mim mesma. Tendo como orientação as pesquisas na área de humanas quanto o papel do pesquisador, assumo a postura de participante-observador (TAKYI, 2015). A escrita do diário me permitiu posicionar-me como uma pesquisadora comprometida com o ensino de inglês para crianças em escolas públicas. Os dizeres esquecidos e silenciados que hoje me constituem me fazem ser o que sou, professora de inglês. Nesse diário, os conceitos foram registrados, a trajetória de cada participante anotada e a dissertação foi se construindo.

A seguir, apresento o quadro de transcrição utilizado nesta pesquisa:

Quadro 2: NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO SEGUNDO CASTILHO (1998)

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda ... () nível de renda nominal ...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento	/	E comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúsculas	Porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante	:: ou :::	Ao emprestarem os ... éh::: o dinheiro
Silabação	-	Por motivo de tran-sa-ção
Interrogação	?	O Banco Central ... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos ... ou três razões
Comentários descritivos do transcritor	do ((maiúsculas))	((TOSSIU))
Superposição de vozes	[A. na casa da sua irmã?

Ligando linhas

[

B. Sexta-feira?

**Citações literais, reprodução
de discurso direto ou leitura
de textos** “”

Pedro Lima ... ah escreve na ocasião ... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós” ...

Fonte: CASTILHO, A. T. A Língua Falada no Ensino do Português. São Paulo: Contexto, 1998. 1ª ed. 150 p.

No capítulo seguinte de nossa pesquisa, apresentaremos os gestos de interpretação da materialidade linguística. Lembramos que se trata de nossa interpretação e os sentidos não se esgotam nos dizeres aqui transcritos.

CAPÍTULO 3

As Análises: gestos de interpretação

*“Imaginam alguns que o esquecimento
é como um depósito vazio,
uma colheita do nada, entretanto,
o esquecimento está cheio de memória”*

(Mário Benedetti, poeta e escritor uruguaio)

Fazer pesquisa não é só fazer perguntas, é, antes de tudo, conhecer histórias e respeitá-las. Neste estudo, temos interesse pelas narrativas discursivas de sujeitos-professores que passaram e passam a todo o momento por processos/movimentos de reelaboração de sua prática. Oferecer a esses professores um espaço de escuta representa uma oportunidade de ouvir o que cada um irá dizer de sua ressignificação e consequente responsabilização pelo que narra.

Por isso, apresentamos, neste capítulo, os gestos de interpretação depreendidos por meio da escuta dos dizeres dos sujeitos-professores participantes da pesquisa. Observamos aquilo que ressoa parafrasticamente no discurso sobre a implantação do ensino de inglês no EFI de Nova Lima, bem como o que pode trazer algo da ordem de uma singularidade inerente a cada um deles.

Ressaltamos que as interpretações aqui apresentadas se constroem sob o olhar desta pesquisadora, de modo que não pretendemos apresentar uma interpretação como sendo a única e nem abranger todas as possibilidades. Optamos por trazer as análises a partir dos eixos que nossas perguntas guiaram para apreender as representações que emergiram dos dizeres desses professores, não sem antes marcar que toda e qualquer ação de nossa parte para transcrever, selecionar os recortes e organizar os eixos temáticos já são gestos de interpretação.

Organizamos o *corpus* em três *eixos temáticos*, tal como sugeriu Sól (2014) no desenvolvimento de sua tese. A autora preferiu usar esse termo para afastar-se da ideia de *categorização*, que diz mais de uma tentativa de controle e de padronização que também não se deseja nesta investigação.

Dessa forma, usamos o termo *eixos temáticos* para melhor delinear nosso trabalho. Os eixos serão apresentados de acordo com nossas perguntas de pesquisa e objetivos. São eles: 1. a implantação do ensino de inglês no EFI; 2. a formação continuada; e 3. o envolvimento e a responsabilização pela docência no projeto.

Vejamos a seguir o primeiro eixo, com a questão que consideramos ser a mola propulsora deste estudo. A pergunta desse eixo está interligada aos objetivos deste estudo. Pretendemos explicitar as condições de produção da implantação e saber quais foram os efeitos produzidos por ela.

Eixo 1: Como foi a implantação do ensino de inglês no EFI da rede municipal de Nova Lima para você?

Iniciamos nossos estudos tendo o processo da implantação como um acontecimento pois acreditamos que, a partir dele, novos sentidos se instauraram. Acreditamos que o modo como cada professor reagiu a isso nos diz muito sobre a representação que cada um tem de si e de seu ensino. As representações sobre o ensino de inglês na escola pública e sobre o ensino de inglês no EF1 serão trazidas também neste eixo por estarem intimamente ligadas à implantação e por emergirem nos dizeres dos sujeitos-professores juntamente com a temática proposta.

Trazemos os dizeres de cada sujeito-professor na ordem em que foram realizadas as entrevistas. Começamos com a professora Tina, graduada em Letras Português/Inglês, e que lecionava para o EF2, que corresponde hoje ao ensino do 6º ao 9º ano, e para o Ensino Médio. Seu dizer aponta para um efeito de estranhamento que a implantação causou em sua prática:

RD1: A princípio eu fiquei com **medo** né porque criança né você é igual aquele filme “Um tira no jardim de infância” Você com uma postura ((RISOS)) chegar no meio de crianças? Que você faz?
ASSUSTA
(Tina, Entrevista)

Inferimos que essa comparação com um tira nos diz de um não lugar, de um não pertencimento. Por isso outra profissão é acionada para refletir o modo impactante como ela foi tocada ao ser convocada a falar sobre a implantação do inglês no EF1. Essa

posição a assusta, ressoando como um corpo estranho. No filme referenciado pela participante, um tira, acostumado com regras pré-determinadas que executava de maneira rígida, se vê em uma situação em que foi preciso saber lidar com as mesmas regras, porém executando-as para um público infantil. Entendemos que o significante *medo* foi o primeiro que ela acionou para se referir à sensação de desprazer diante dessa lembrança. Essa sensação, que vemos como desconforto em lidar com essa faixa etária, tal qual o tira do mencionado filme, se repete na oferta da palavra durante a conversação. Tina foi a primeira a se pronunciar e, ao dizer “foi um ‘desastre’ ((risos))”, ela reafirma o desconforto da sensação que teria vivenciado na época:

RD2: Nossa, pra mim foi um **DESASTRE** ((risos)). Passava a matéria no quadro, dava exercícios, dava prova né, ehhh situação né, brincar com o menino! Complicou.
(Tina, Conversação)

Ainda na Conversação, esse outro significante, que lhe escapa no dizer, foi seguido do riso da professora Cris, provocando risos em cadeia em todos os demais. Acreditamos que esse modo de enunciar através do riso que reverbera em cadeia, possivelmente estaria reavivando efeitos das sensações desagradáveis vividas não somente por Tina, mas, provavelmente, também pelos demais participantes.

Retomamos a noção das “lembranças encobridoras”, ou seja, aquilo que fica fragmentado, recalcado no inconsciente, pois, como já mencionamos, a memória apresenta falhas ao recordar. As sensações primárias não podem ser revividas como aconteceram, mas são, após longo período de esquecimento, retomadas por meio do riso que desponta como um modalizador, um amenizador dessas sensações desagradáveis ante ao mal-estar ou recalçamento. Evidencia-se um mal-estar da docente de estar em uma posição diferente das vivenciadas anteriormente, como verificamos em suas marcas de enunciação e no seu próprio dizer em outro momento da entrevista:

RD3: “((suspiro)) E essa minha dificuldade pra pegar com criança, eu achei que não ia dar conta ((pausa)) então, acho que isso foi embate ao meu ser, meu profissional”.
(Tina, Entrevista)

Percebemos que o efeito de desconforto que emergiu no dizer da professora Tina reverbera na materialidade linguística de quatro dos professores pesquisados, como trataremos ao longo da apresentação de nossos gestos de interpretação.

Acreditamos que esse efeito ressoou e ainda ressoa nos processos identificatórios desses sujeitos-professores, como pressuposto em nossa pergunta de pesquisa. A maneira como cada um se movimentou para saber lidar, naquela época, com o desconforto, o estranhamento do ensino de inglês para EF1 em sua prática, poderá dizer de possíveis deslocamentos subjetivos.

Consideramos processo identificatório na dimensão de representação imaginária (SERRANI-INFANTE, 1997), representação que o sujeito tem/faz de algo, que, neste estudo, é a representação que os sujeitos-professores têm sobre o ensino de inglês para EF1. Essa identificação do sujeito é enfatizada ao/no dizer. Assim, inferimos que os quatro sujeitos não se identificavam e/ou não achavam que se identificavam com esse ensino, considerando que já havia uma identificação com a LI. Pressupomos que, em função das contingências do concurso, seus movimentos e dizeres nos revelam ressignificações de suas práticas e de um novo modo de identificar-se com a LI.

Tendo ainda como pressuposto a nossa pergunta sobre as representações sobre si e sobre seu ensino, também observamos, a partir do efeito de desconforto, que, para eles, ensinar LI era um ato de passar atividade no quadro, dar exercícios e aplicar provas, e que o ensino de LI, especificamente para crianças, era visto como ato de brincar por todos os participantes.

Na sequência, entrevistamos a professora Cris, já mencionada por não conter o riso diante das palavras de Tina durante a Conversação. Percebemos uma identificação entre Tina e Cris muito maior do que com os demais colegas. Vemos uma não coincidência interlocutiva no dizer de Tina que se acentua na conversação “eu e Cris” ou “Cris e eu”, evidenciando a presença desse Outro, meu par, um nós-enunciador, no discurso dela, que detalharemos mais adiante neste estudo.

Vejamos como Cris também é tocada pela implantação do ensino de inglês na EF1:

RD4: Um grande desafio ... ((RISOS)). Porque::: é muito diferente. Além de ser um grande desafio, foi assim ... foi positivo DEMAIS

porque já pegava os meninos lá na frente (fundamental II) com um conhecimento de outro nível.
(Cris, Entrevista)

A professora Cris, no seu dizer, parece-nos que modaliza o efeito desagradável do impacto da implantação para ela. Ao usar os significantes “desafio” e “diferente”, que soam mais agradáveis, precedidos do advérbio “muito” e do adjetivo “grande”, leva-nos a inferir o alto nível do impacto que esse acontecimento representou para ela.

A gravação de vídeo nos permitiu atentar para os modos de dizer dessa professora, que nos revela o efeito de um riso nervoso, riso com efeito de quem está diante de algo que provavelmente não teria sido fácil e que, no momento da fala, é modalizado como “muito diferente”. Ela se vê instigada, desafiada a lidar com esse efeito, buscando na memória algo de vantajoso na utilização do significante “positivo” que, se inferirmos, só fez sentido *a posteriori*, quando se sente interpelada pela pergunta da pesquisadora a reconhecer o efeito “esperado” da experiência. Tendo em vista que os alunos que ela iria “pegar lá na frente” cursaram no mínimo um ano de aulas (5º ano) no tempo integral com ela, estes já seriam seus conhecidos e já teriam aprendido bastante ao chegarem no EF2, como ela mesma afirma ao dizer “pegava os meninos lá na frente com um conhecimento de outro nível”.

As duas professoras acima citadas têm em comum a experiência de lecionarem para o EF2 e Ensino Médio. Conforme já mencionado, essa forma de identificação é sempre reforçada por Tina, como vemos no recorte da Conversação a seguir. Isso confere mais peso ao seu dizer, ou seja, isso é muito significativo para Tina.

RD5: “eu e Cris estávamos acostumadas a dar aula para adolescentes e não para o público infantil”.
(Tina, Conversação)

O modo modalizado de definir a nova situação como “muito diferente” e como “grande desafio” para Cris e a comparação que Tina faz com o modo desajeitado de um policial ao lidar com crianças no filme “Um tira no jardim da Infância” funcionam parafrasticamente para construir a representação de espanto e despreparo das duas professoras. Reverberam, nessas falas, a representação de que no EF2 as habilidades de leitura e escrita são mais privilegiadas quando se ensina inglês nas escolas públicas. E o professor, muitas vezes, se limita a trabalhar atividades com foco apenas nesses dois

aspectos do ensino/aprendizagem da língua estrangeira. A fala (*speaking*) aparece como uma habilidade secundária, senão quase totalmente desconsiderada.

Nas orientações do curso de capacitação oferecido na época aos professores pela Prefeitura, devia-se privilegiar a oralidade para o ensino de inglês para/com as crianças no EF1. Isso pode ter tocado de modo desconfortável e inesperado, daí o susto, o medo, o desconforto que, na atualização do discurso, esse efeito é minimizado pelos risos e pela afirmação categórica “foi positivo DEMAIS”.

Esses modos de dizer parafrásticos são interpretados por nós como efeito de identificação entre as duas professoras. Ambas são afetadas no modo como concebem o ensino de línguas do EF2 para o EF1. Por estarem acostumadas com alunos mais velhos, acreditamos que esse afetamento fica evidenciado nos dizeres das duas professoras e possa ter gerado uma mobilização de sua práxis, a partir de como disseram de si e de seu ensino. No eixo temático sobre Formação Continuada, traremos mais detalhes sobre o mencionado curso.

No EF1, a disciplina muitas vezes é assumida por pedagogos não licenciados na área, mas com alguma formação no idioma específico, uma vez que os cursos de Letras formam professores para o EF2 e Ensino Médio, não havendo formação em línguas estrangeiras nos cursos de pedagogia. A oferta da língua estrangeira para crianças é mais comum em institutos de idiomas e em escolas da rede particular.

Em função dos apontamentos que emergiram das análises no Eixo 1 do nosso estudo, relativo ao ensino de inglês no Fundamental 1, trazemos, a seguir, alguns trabalhos da área de Linguística Aplicada que vêm reforçar a necessidade de se implementar uma matriz nacional para esse segmento, o ensino de línguas no EF1.

Estudos da Linguística Aplicada sobre o Ensino de Inglês no Fundamental 1

Tendo em vista a falta de diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras no segmento EF1, demandado por estes sujeitos-professores, trazemos algumas reflexões de problematização do assunto, uma vez que, ainda hoje, não temos uma matriz nacional para esse segmento no Brasil.

De acordo com Rocha (2007), exatamente essa “falta de orientação nacional sobre como conduzir esse tipo de ensino” é o que, até os dias de hoje, tem preocupado e

levado pesquisadores da LA, especificamente de LE, a falar desse tema: ensino de inglês para crianças. Estudos como o de Rocha (2006-2007), Santos (2009), Tonelli e Cristovão (2010), Tonelli (2005-2010) e Gimenez (2004-2013) abordam essa questão do LEC.

Percebemos que esse movimento parece ser oriundo de programas e projetos municipais que buscam uma maior acessibilidade dos alunos de escolas públicas ao mundo globalizado. Essas autoras falam das vantagens e desvantagens do ensino em tenra idade, das metodologias e estratégias para esse tipo ensino, da formação inicial e continuada de professores e das questões de políticas em LA.

Segundo esses estudos, muitos municípios já implementaram o inglês no contexto de EF1 a partir de diretrizes locais, como é o caso do município de Nova Lima que, graças ao trabalho iniciado pelos professores aqui mencionados, vem ganhando novos rumos na atualidade para que a implementação da LEC seja consolidada.

Rocha (2008, p. 436) argumenta que sem diretrizes nacionais, esse ensino, que já é consolidado nos institutos de idiomas e escolas privadas, e, no espaço público, se orienta a critério de cada município que o implementa, vem ocasionando problemas, desde a ordem política à fragilidade de identidade do professor de LEC. A autora nos atenta para as questões teóricas e metodológicas por se tratar do ensino na infância.

Santos (2009, p. 31) corrobora esse pensamento e afirma que a “ZDP²³ (Zona de Desenvolvimento Proximal), definida por Vygotsky, é um dos mais importantes conceitos para os estudos na área educacional, especialmente no que se refere ao desenvolvimento infantil”. Ou seja, é possível que as crianças aprendam a partir de estratégias instrucionais significativas ajustadas às necessidades dos aprendizes.

Em seu trabalho, Santos (2009) apresenta importantes orientações acerca do fazer pedagógico para os professores de LEC em formação inicial e formação continuada. A autora ressalta que a busca por planejamento e capacitação são itens indispensáveis para que as atividades, especialmente as de oralidade, tenham seu efetivo resultado na aprendizagem das crianças.

²³ Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOSTSKY, 1991, p. 97).

Segundo o BNCC (BRASIL, 2017),²⁴ fica a critério de cada Secretaria de Educação municipal e estadual incluir ou não o ensino de língua estrangeira no EF1 como atividade extracurricular, uma vez que a obrigatoriedade se dá a partir do 6º ano do EF2. Contudo, percebemos que, em função das atividades da Escola em Tempo Integral e outros projetos educacionais, muitos municípios passam a oferecer, no contraturno, aulas de inglês para os alunos que estão nessa faixa etária. Essa participação que se inicia nas bases poderá contribuir com futuras modificações nos parâmetros vigentes. Desse modo, acreditamos que revisitar a memória discursiva desses professores é uma forma de ampliar e contribuir com os estudos que estão sendo realizados nessa vertente.

O Centro Pedagógico da UFMG, uma das referências do ensino público nesse estado, vem, desde 2017, selecionando professores graduados em LI para ministrar aulas nesse segmento. Isso é um indicador da importância de se propiciar, para alunos do sistema público, o acesso a um idioma estrangeiro, que faça sentido para os alunos desde o EF1. Representa, também, uma oportunidade para refletir e problematizar os estudos sobre o ensino de línguas voltados para essa faixa etária no contexto das escolas públicas tanto em cursos de formação inicial quanto continuada de professores e no contexto das políticas e estratégias de ensino/aprendizagem de línguas.

Dando sequência, seguimos apresentando nossos gestos de interpretação. Trazemos, agora, os recortes dos dizeres da participante Karla sobre a implantação do inglês no EF1.

RD6: Não, não teve impacto porque eu já tinha (desde a Educação Infantil, mas com o decorrer do tempo eu percebi que eu me identifico mais com os maiores, **ENTENDEU?**
(Karla, Entrevista)

Entendemos que ao iniciar sua fala com dupla negativa, ela aciona o efeito de denegação, mecanismo de defesa em relação a algo recalcado, uma recusa a um pensamento ou desejo. Sabemos que o sujeito da enunciação é aquele para o qual seu dizer lhe escapa porque a língua não é transparente. Assim, inferimos que com o uso da adversativa “mas” e a ênfase na palavra “entendeu”, sua fala nos traz um algo além

²⁴ BNCC 2017 (Base Nacional Comum Curricular) – documento organizado que norteia a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

daquilo que de fato se intenciona, porque a fala tem sempre algo mais do que diz um discurso (ORNELLAS, 2011). É o *esquecimento número 2*, a ilusão de um dizer transparente, e conforme já mencionamos, segundo Pêcheux, o sujeito é o efeito-sujeito.

Ao dizer “*com o decorrer do tempo percebi que eu me identifico mais com os maiores*” precedido da adversativa “mas” é, para nós, um indicativo de conflito entre os efeitos do que foi dito e do que foi vivido. Assim, embora diga não ter sentido impacto, a professora se dá conta de que este acontecera e fora maior do que ela percebeu quando solicitou que a pesquisadora compreendesse a sua preferência pelos adolescentes na pergunta do final: “ENTENDEU?”

Compreendemos que o sujeito procura no seu interlocutor uma coenunciação de concordância e compreensão com o que diz. São as não coincidências interlocutivas e não coincidências entre as palavras e as coisas, categorizadas por Authier-Revuz (1998) e muito bem detalhado por Carvalho (2016, p. 95).

Nossos gestos de interpretação se confirmam quando confrontamos os dizeres dessa participante em outro recorte, que trazemos a seguir:

RD7: Eu dava aula em uma escola particular. As aulas eram desde a Educação Infantil até o Fundamental. Eu tive um aprendizado muito bacana nessa escola. A diretora sempre me acompanhava de perto. Eu gostei muito. Foi muito bom!
(Karla, Entrevista)

De modo que, como pressupomos em nossa pergunta de pesquisa, possivelmente, o fato de ensinar inglês para crianças de escolas públicas possa ter afetado essa professora quanto ao seu modo de conceber o ensino para crianças. Embora fosse familiarizada com o público dessa faixa etária, as condições de produção não eram as mesmas, por isso acreditamos que seu discurso nos revela o mesmo efeito de desconforto trazido por Tina e Cris, porém acompanhado da negação do mesmo. Esta forma de expressão marca a heterogeneidade constitutiva no discurso deste sujeito.

Tendo como aporte o conceito de memória apresentado neste estudo, entendemos que somente *a posteriori* essa sensação foi por ela própria compreendida. Como afirma Coracini (2011 p. 35), “as recordações são sempre efeitos de ressignificações feitas *a posteriori* no tempo”.

Como percebemos, a experiência na escola particular foi muito marcante para ela. pela presença do Outro, a diretora, bem como de outras vozes que a constituíram

professora. Ela graduou-se primeiramente como tradutora e depois licenciou-se para dar aula, o que reforça nossa hipótese de que estar em uma condição de produção discursiva diferente da que a constituiu pudesse causar um efeito de desconforto, talvez não em relação à faixa etária, mas em relação ao ambiente de trabalho. Contudo, não foi possível identificar na entrevista qual foi o motivo de sua escolha por ensinar inglês em escolas públicas.

Ainda com respeito à nossa hipótese acima, o estudo contratado pelo *British Council* (2015), bem como os estudos de Rocha (2006) e Gimenez (2013), apontam que a possibilidade de mudança na realidade do aluno e a proximidade da teoria e da prática dentro da sala de aula são alguns dos motivos pelos quais muitos professores ainda procuram o ensino público.

Esperamos somar a esses estudos, ampliando as reflexões da temática para além das questões pedagógicas e políticas, mas, também, e não menos importantes, as que dizem respeito às questões da subjetividade e singularidade de cada sujeito-professor, dentro da área de Linguística Aplicada no atravessamento da Psicanálise e da Psicanálise Aplicada à Educação na Análise do Discurso.

Neste estudo, nos atentamos ao modo como cada um desses professores lidaram com as dificuldades instauradas a partir desse dado momento em suas histórias. O que o estudo revela é que ainda existem professores que estão comprometidos com seu fazer pedagógico.

Dando sequência, trazemos os dizeres do professor Fernando, único homem concursado e efetivado no referido processo seletivo do ano de 2003/2004. Semelhantemente à professora Karla, o professor Fernando traz em sua bagagem a experiência anterior do trabalho com crianças. Sua particularidade é o fato de ser, ele mesmo, animador em sua própria empresa de animação de festas de crianças. Em seus dizeres, seu trabalho como animador contribuiu muito para a metodologia “dinâmica” que adotou no EF1:

RD8: era um diferencial nas minhas aulas, né, porque::: não tem jeito a arte também puxa a gente assim também como a educação.
(Fernando, Entrevista)

Em sua fala, ele deixa registrado que foi esse trabalho que comandou o seu fazer pedagógico ao assumir as aulas na Prefeitura de Nova Lima. Porém, no decorrer da entrevista, como veremos no recorte abaixo, Fernando pontua que a representação de um ensino de línguas com estratégias metodológicas de ensino/aprendizagem para crianças só foi compreendida por ele depois do curso de capacitação ofertado pela Prefeitura.

Observamos na gravação em vídeo da entrevista que o entrevistado respondeu à pergunta de modo reflexivo, falando devagar. Parecia haver alguma dificuldade na escolha do léxico para nomear o impacto da implantação do inglês para ele. Conforme já elucidamos no referencial teórico, ao revistar a memória discursiva, que é constitutiva de esquecimentos, fazemos escolhas de modo proposital, consciente e inconsciente de alguns sentidos, enquanto silenciemos outros.

Acreditamos que, embora não haja denegação do impacto do acontecimento como fez Karla, há uma modalização desse efeito ao usar palavras de sentido semelhante. Esta é mais uma forma de expressão das não coincidências do dizer. Fernando tenta encobrir o efeito de desconforto que a implantação lhe causou ao ter que se haver com o público que já conhecia, mas que, no contexto de aula em escola pública, exigia dele outras habilidades, outras dinâmicas além do brincar.

Entretanto, percebemos que Fernando, ao contrário do que parece ter acontecido com Karla, tendeu a não se angustiar tanto e a se acomodar mais favoravelmente ao que ele nomeou de “dinâmica” do ensino ao enxergar na metodologia que aprendia mais possibilidades para o aluno, como veremos a seguir:

RD9: Inicialmente a gente faz o concurso sem saber direito como é::: qual é o objetivo maior. Então, com a (hesita) pra lembrar, eu assumi o cargo a gente viu uma “dinâmica” até interessante, é, uma proposta diferenciada né? Porque os alunos teriam as aulas convencionais em um turno e teria no extra-turno a possibilidade de oficinas, inclusive da aula de inglês. Então era uma “dinâmica” diferencial, diferenciada, uma “dinâmica” que oferecia mais possibilidades para os alunos. Então a gente até entender isso, eu entendia que era aula normal mesmo com conteúdo, avaliações, mas a gente viu que a “dinâmica” era realmente um pouco diferente da comum.
(Fernando, Entrevista)

Como vemos acima, o professor relata o seu espanto ao se ater aos significantes “dinâmica”, “diferente”, “diferencial”, “diferenciada”, como se não pudesse utilizar

outras derivações para nomear a metodologia que deveria assumir no seu ensino. O efeito de sentido, porém, não evoca o mal-estar semelhante ao experimentado pelas participantes anteriores. Seu “saber” como animar crianças lhe teria certamente sido útil para minimizar o efeito de desconforto em assumir as aulas “diferentes” (dinâmicas) em contraponto às aulas “normais” (aulas comuns, com conteúdo e avaliações). As escolhas lexicais de Fernando para nomear os tipos de aula nos levam a inferir uma dicotomia entre o “desanimado” e o “animado”. As aulas desanimadas são nomeadas “aulas” (convencionais, normais, comuns, só com conteúdo e avaliações) e as animadas, “oficinas” (diferenciadas, dinâmicas, com mais possibilidades). O efeito de identificação com as “aulas dinâmicas” parece ter se processado com maior facilidade e rapidez para ele do que para suas colegas Tina, Cris e Karla. Também, ao deslizar entre o pronome “eu” e a palavra a “gente”, nos revela os furos de identificação, é o Outro dos pares da profissão e da cultura, e é, também, a presença do gozo vivificante desse sujeito-desejante, sempre em busca, como demonstra seu dizer em movimentos.

Trazemos, ainda, alguns gestos de interpretação dos dizeres de Karla e Fernando a respeito do ensino de inglês para crianças em escolas da rede particular, uma vez que ambos tiveram essa experiência antes de participarem do Projeto. Tal qual verificamos nos dizeres dos participantes acima, a experiência anterior reverbera no modo como cada um compreendeu sua função no projeto em questão. Os professores Karla e Fernando, ao falarem de suas experiências em escolas particulares, mencionam um ensino voltado para ações lúdicas. Achamos por bem problematizar a ideia do que venha a ser lúdico no ensino de inglês para crianças. Destacamos os recortes abaixo, que nos trazem algo sobre a questão do fazer lúdico para eles:

RD10: Nessa escola que eu trabalhei, viu ((diz o nome da pesquisadora)), a diretora sempre me acompanhava de perto e ela falava: vamos fazer tudo puxando para o lúdico.
(Karla, Entrevista)

Em outro momento da entrevista, a professora demonstra sua preocupação para que (também) o aluno da escola pública aprenda esse idioma “mesmo que” através de brincadeiras:

RD11: Porque nem todos têm condição de fazer um curso de inglês fora né. ((pausa)) Então ali é uma oportunidade de ele aprender ((hesitandondo)) um:::, uma:::, um início né, do inglês, uma noção básica da língua inglesa, mesmo que seja através de brincadeiras né.

(Karla, Entrevista)

Karla se vale de sua experiência com atividades lúdicas na escola privada comparando-a à da escola pública, o que nos possibilita inferir, pelo seu modo contrastivo de enunciar, que, na escola privada, esse tipo de ensino é desejável, ou mesmo demandado e acompanhado de perto pela coordenadora. Como consequência, é um ensino que funciona, que dá certo.

Tal constatação está em consonância com o que problematizamos neste estudo: a falta de diretrizes nacionais para esse segmento nas escolas públicas torna mais difícil a implantação e permanência da inserção do ensino inglês na matriz curricular do EF1. Entendemos que sem formação, sem orientações e sem política pública não atenderemos à necessidade de acesso a um idioma estrangeiro para crianças da rede pública.

Já que na perspectiva dessa professora, na escola pública, o ensino lúdico não é demandado, ou mais, ensino nenhum é demandado, irá aprender somente quem pode e em curso de inglês fora da escola.

Com seu modo de enunciar, Karla também nos leva a inferir que, diferentemente de Fernando, a experiência com aulas lúdicas para crianças na escola privada não teria sido apaziguadora de sua dificuldade em lecionar para crianças da escola pública, uma vez que nas palavras “uma noção básica de língua inglesa, mesmo que através de brincadeiras”, o que é dito silencia o não dito de que ali só se espera muito pouco do ensino e da aprendizagem.

O professor Fernando exemplifica como concebe a ideia do fazer lúdico, esse fazer diferenciado para “animar” os alunos:

RD12: trabalhei::: mais ou menos três anos em uma escola particular. Então trabalhando com crianças eu tinha muita facilidade de contar histórias, eu tinha muita facilidade das músicas, de fazer atividades diferenciadas com música, então eu tinha essa dinâmica de animar os alunos, assim::: de brincar com os alunos também, de::: sentar no chão mesmo, de levar flashcards, de contar histórias e de trazer cartazes e de montar com eles, de interagir né. E essa dinâmica está presente até hoje.

(Fernando, Entrevista)

Retomando os dizeres de Karla, “mesmo que seja através de brincadeira”, e de Fernando, “dinâmica de animar, assim de brincar”, inferimos, ainda, que através das brincadeiras, o envolvimento dos alunos tende a ser maior. Mesmo que os efeitos do

dizer de Karla nos remetam ao que ela entende como dificuldade de ensinar a língua inglesa em escolas públicas esteja regido pelo efeito cristalizado de que não se ensina ou se aprende através de brincadeiras, sobretudo nas escolas públicas, depreendemos que ela vê possibilidades de haver aprendizagem de noções básicas no fazer lúdico.

Já Fernando, por meio de sua perspectiva das “dinâmicas” com seu efeito de movimento, nos leva a interpretar que o animador-professor pôde tirar bom proveito da práxis na escola privada, transferindo para a escola pública um modo de fazer que fosse satisfatório para encobrir a falta do conhecimento teórico. “Eu não tinha experiência didática, de sala de aula” é o que ele diz na Conversação, mas entendemos que essa dinamicidade é como ele nomeia seu modo de ensinar. Em suma, nas representações desses professores, na escola particular, o fazer lúdico é considerado uma exigência, e, na escola pública, atividades lúdicas são consideradas apenas divertimento. O fazer de uma e o fazer de outra parecem não convergir.

Nesse sentido, no que tange ao fazer lúdico, Rocha (2006-2007), em seus estudos sobre ensino/aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira, nos orienta que os jogos, as músicas, as dramatizações e as brincadeiras contribuem significativamente para a aprendizagem de LE, mas adverte que as atividades lúdicas não devem ser apenas divertidas, elas devem atender aos propósitos do ensino. A autora lembra que a falta de diretrizes oficiais para nortear os profissionais de Letras que atuam nesse segmento (ROCHA, 2006, p. 8) torna emergencial a abordagem das questões tocantes a esse assunto, já que o ensino de inglês no EF1 está cada vez mais recorrente nas escolas regulares públicas.

Entretanto, esse discurso também alimenta o conjunto de representações que são internalizadas pelos profissionais, tornando-as inconscientes, ou seja, ele instaura a dicotomia entre brincar e aprender, como acontece com relação à concepção de prática e de teoria. Separando-as em partes contrárias, espera-se que se complementem. Entendemos que uma concepção certamente apresenta contingências em relação ao sucesso da outra, conforme nos alertam Coracini e Bertoldo (2003). Para esses autores, a ilusão de que os problemas de ensino, aprendizagem e formação de professores sejam sanados com a conscientização do professor e do aluno sobre processos em que estão envolvidos é frequentemente desconstruída pelo próprio descentramento do sujeito e pela opacidade da linguagem.

Finalizando esse eixo, trazemos a professora Ana Rita, que já trabalhara com crianças em escolas da Prefeitura de Contagem. A entrevista foi realizada via vídeo-chamada do *WhatsApp* pois, atualmente, a professora mora fora de Minas Gerais. Sendo graduada em Letras/Inglês e também em Pedagogia, essa participante nos diz na entrevista que a implantação do ensino de inglês no EF1 em Nova Lima lhe causou um agradável impacto. Observamos uma satisfação, uma alegria no modo de enunciar da professora ao falar da estrutura, das condições em que as aulas foram ministradas:

RD13: eu achei super bacana porque a gente não ficava uma hora só de aula a::: ficava mais! ((ênfase)) No início duas horas, duas vezes por semana! Quando tinha mais turma a gente colocou uma hora e meia uma vez na semana. E tinha a proposta integrada, então eu trabalhava com minha colega de informática, ia ao laboratório de informática ((satisfação)) e também na sala de artesanato.
(Ana Rita, Entrevista)

Podemos dizer que o impacto para ela não se deu a partir de um não saber lidar com, mas o que fazer com, pois, ao encontrar na escola pública as condições que considerou apropriadas para desenvolver tanto seu trabalho de professora de línguas e quanto o de pedagoga, percebemos que a implantação do projeto serviu de motivação para o exercício de sua profissão. De todo o modo, conforme está registrado em seu dizer “não era pra trabalhar o ensino da língua como se fosse uma aula”, é possível interpretar que a representação dicotômica entre teoria e prática permanece fazendo efeito. Faz efeito também em “como se fosse uma aula”, o modo de dizer parafrástico em relação às palavras dos demais sobre aulas de inglês em escolas públicas sendo repetitivas, desanimadas, de transmissão de conteúdo, avaliações e exercícios, conforme Ana Rita diz no recorte abaixo:

RD14: você pega o livro didático e fica trabalhando só aquilo, ((ênfase)) é só aquilo, só livro, vão fazer exercícios, vão traduzir, vão fazer frase na interrogativa, negativa e é só isso, não avançava.
(Ana Rita, Entrevista)

Interessa-nos notar que, nesse momento, ela utiliza a 2ª pessoa, buscando, com isso, se distanciar do que afirma. Ela não se posiciona como autora do que diz, mas como reprodutora do discurso do Outro. Porém, entendemos que o discurso do Outro é também constitutivo do seu discurso e, certamente, ela diz de uma realidade que

vivenciou. Lembramos que, embora a já mencionada pesquisa encomendada pelo *British Council* (2015) revele que o quadro do ensino de inglês no Brasil precisa ser mudado, esse discurso está também calcado na dicotomia do desejo da teoria em oposição à contingência da prática (CORACINI e BERTOLDO, 2003). Portanto, diante do que nos dizem os professores participantes desta pesquisa em comparação ao estudo do Conselho Britânico, reforçamos a ideia de que mesmo sendo a dicotomia da contingência da prática e o desejo da teoria da ordem do impossível, percebemos que alguns professores seguem o fluxo do rio, vão se movimentando, vão se reinventando.

Acreditamos que propiciar um melhor acesso e investir em formação docente para este segmento do ensino de inglês no EF1 poderá contribuir para avanços dos estudos nesse contexto educacional.

A professora Ana Rita nos afirma que não gostava de trabalhar com alunos do EF2 e do Ensino Médio, certamente porque teria que lecionar aulas “tradicionais em turmas grandes” em contraponto ao ensino para crianças, muito mais agradável, com menor número de alunos e um ambiente apropriado, conforme atesta no recorte abaixo:

RD15: eu fazia uma roda com os alunos, eram, se eu não me engano cinco alunos em cada grupo. E tinha na minha sala vários cartazes, tudo enfeitado, uma sala bem ambiente mesmo, tinha televisão, vídeo, computador, tudo para facilitar ((hesita)) essa, esse::: ensino aprendizagem.
(Ana Rita, Entrevista)

No seu modo de dizer, ela teria mais facilidade, mais possibilidade de criar, inventar e cantar nesse contexto. Quando se refere às atividades de música e canto, Ana Rita possivelmente apela à identificação com um traço da pesquisadora, tida por ela como possuidora de bela voz e de criatividade para compor músicas junto com os alunos.

Concluimos, então, que estar diante de sua realização como professora no projeto de implantação do ensino de inglês para crianças do EF1 levantou um importante efeito, que reverbera neste trabalho. A alegria e a satisfação de Ana Rita em falar desse acontecimento que atravessou sua história profissional nos alerta para que se reforce o trabalho de formação de professores em EF1 e que avancem as pesquisas que buscam norteadores para essa pedagogia específica nas discussões da área de LA.

Ao terminar esse eixo, percebemos a presença do outro nos dizeres dos participantes, seja o diretor, o coordenador, o colega, bem como as outras vozes, de outros que constituíram esses sujeitos-professores de inglês. E, embora não tão explicitado neste estudo em função da abrangência, também o outro-aluno. Especificamente, os alunos do Projeto Tempo Integral desse período, que foram apresentados à demanda de aprender um novo idioma, que exigiu desses professores uma transformação no modo de conceber o ensino de LI no geral e o seu ensino de acordo com a subjetividade de cada um. Como vimos, é constitutiva a heterogeneidade radical em nossos modos de dizer, heterogeneidade esta da qual não podemos nos livrar e que nos coloca em xeque em relação ao que dizemos. Essas vozes ressoam no dizer/fazer de cada um deles e nas representações que fazem de si e de seu ensino. Identificamos representações do ensino de LI no EF1 e EF2, representações do ensino de LI em escolas públicas e privadas, representações de postura, como o corpo se comporta para o ensino LI para essa faixa etária, representações de tipo de aula “normais”, só de conteúdo e avaliação, que repetem exercícios, e não avança, e de aulas “diferenciadas”, com dinâmicas, brincadeiras, músicas, histórias e criatividade.

Através dessas representações, que são da ordem do imaginário, inferimos que uma resignificação no modo como concebiam o ensino de LI se instaurou desde então, a partir do momento da implantação. Ressaltamos, também nesse primeiro eixo, a importância da memória enquanto arquivo, aquela que diz respeito aos conhecimentos que herdamos, aos aspectos culturais, responsáveis pela manutenção da tradição, “que ao permanecerem, se transformam; ao serem lembrados, são esquecidos” (CORACINI, 2013, p. 16). É a interpretação desses professores sobre algo que passou, mas que se faz presente a todo o momento.

Desse modo, perguntamos: em que medida as intervenções contidas em cursos de educação continuada e em pesquisas como esta poderiam incitar outras ou novas representações do ensino de LE na escola pública? Vejamos a seguir o que esses professores disseram sobre a formação continuada.

Eixo 2: Como você viu e vê a formação continuada de professores de língua inglesa?

A formação continuada parece ter sido um marco para esse grupo de professores. Tanto a capacitação ofertada pela Prefeitura quanto os trabalhos de parceria

desenvolvidos pelos próprios professores tiveram um efeito de criatividade que impulsionou alguns deles a buscarem outros grupos de formação.

Sabemos que a expansão de trabalhos acadêmicos referentes à formação continuada em Língua Estrangeira vem fornecendo valiosas orientações para os professores e para o efetivo exercício da prática pedagógica, como propõem os trabalhos de Neves (2008) e Sól (2014).

A formação continuada, nas condições de produção dos trabalhos acima mencionados, tem se constituído um espaço libertador para os professores que buscam (re)significar sua prática e seu reposicionamento perante o sistema educacional. Isto acontece porque o professor firma seu comprometimento com o processo de ensino/aprendizagem, portanto, assume sua responsabilidade de ensinar a LI. Tal atitude tem trazido reflexos positivos para o ensino de inglês nas escolas públicas e contribuído para a formação inicial de novos professores.

Estudos comprovam (LOURES, 2014; SÓL, 2014) que grupos de professores em formação continuada têm resgatado a motivação, o desejo de ensinar, transformando as salas de aulas, ampliando as parcerias entre professor e aluno, rompendo as barreiras e rompendo os muros da escola. Sól afirma que

é imprescindível reconhecer todas as contribuições dos projetos de EC para a formação dos professores de LE, mas é relevante problematizá-las pela via da (des)construção do discurso das professoras, suas tomadas de posição e ações (SÓL, 2014, p. 228-229).

A autora ainda acrescenta que “*a educação continuada está para além de soluções de falhas do professor*” (SÓL, 2014, p. 233) porque essa se fundamenta na tomada de responsabilidade por parte dos sujeitos-professores envolvidos no processo de formação.

Dessa forma, o cenário para o ensino de língua vem se transformando, não significando, porém, que as dificuldades findaram. Fatores subjacentes de ordem política, social, cultural, econômica, entre outras, que tendem a levar os professores ao desestímulo, são desafiados quando a formação continuada incita os professores ao desprendimento dessas queixas, das reflexões vazias, para juntos serem capazes de agir como agentes de transformação no meio que os rodeia.

Vilson Leffa (2001, p. 333) afirma que “a formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade”.

Procuramos entender que tal afirmação diz respeito à responsabilização que se dá via a tomada de posição do sujeito-professor. Alicerçados em nossos pressupostos teóricos, percebemos que a tomada de posição é subjetiva e particular a cada um. Sim, o professor deve ser o primeiro a buscar as mudanças no ensino, ele é o primeiro a ser transformado. Deve estar atento aos movimentos presentes na sociedade e, especialmente, àqueles que acontecem dentro de sua sala de aula.

Mas, como afirma Reis (2011, p. 169), “as universidades não devem se eximir de sua responsabilidade de formar com qualidade naquilo que lhe compete”. É a dicotomia teoria/prática, e para que essa representação seja ressignificada, é preciso não ficar parado, é preciso dar voz às suas ações de professor, posicionar-se.

Concordamos com este ponto de vista, a partir do olhar que a psicanálise oferece, porque, uma vez faltosos e desejosos de completude, nós, docentes em formação continuada, estaremos impulsionados pelo nosso desejo de continuar esse tipo de formação. É isto que nos leva ao impossível do educar, conforme nos alerta Freud ([1937] 1996). Porém, ressalva o psicanalista, como o ato de educar é relacional, significando que um exerce coerção sobre o outro, a possibilidade de se conseguir um ideal educativo é inalcançável, justamente por sermos seres incompletos. Diante da frustração resultante do fracasso, Freud propõe que não nos tornemos impotentes, mas reconhecemos das vicissitudes da aprendizagem. Esse trabalho de reconhecimento pode e deve ser feito pela via da formação, seja ela inicial ou continuada. A partir dessa percepção, apresentamos abaixo os dizeres dos sujeitos professores desta pesquisa a respeito da formação continuada.

Segundo o dizer de Tina, a formação promovida pela Prefeitura logo no início da implantação do ensino de inglês na rede municipal foi como uma luz para o desenvolvimento de seu trabalho. Essa formação possibilitou, além de uma formação específica para o público do EF1, crianças entre nove e dez anos, uma oportunidade de encontro dos colegas da área para falarem de suas dificuldades.

RD16: eu acho que com a consultoria, com as conversas entre os próprios colegas, a gente teve uma luz e foi com isso, foi aprimorando, né.
(Tina, Entrevista)

A palavra “luz”, trazida por Tina, nos remete à ideia de algo ou alguém que estava apagado e a formação reacendeu o que estava sem sentido ou motivação. A formação trouxe sentido, significado para ela e para sua prática. Com a participante Tina, vemos a FC como um lugar de encontro/reencontro do sujeito consigo mesmo e com sua prática. A seguir, trazemos, a partir dos dizeres da professora Cris, a FC como lugar de aprendizagem de metodologias.

De acordo com o dizer da professora Cris, os professores da época em questão foram os que solicitaram essa formação da Prefeitura, ou seja, um movimento que partiu dos professores. Justificaram que o ensino de inglês seria ofertado no contraturno do aluno, razão pela qual as atividades deveriam ser diferenciadas e sem muita escrita, conforme se lê abaixo:

RD17: o aluno já escreve o tempo todo de manhã. Então a gente pediu ajuda. A consultoria nos ajudou muito com dicas de brincadeiras, de jogos, de::: umas dicas lá. E::: depois uma colega nossa que fazia um curso na FEDERAL, olha faço EDUCONLE, então nós fomos pra lá, fizemos esse curso que só agregou. Nas sextas-feiras tínhamos aula de didáticas, e nos sábados aula de inglês.
(Cris, Entrevista)

Sobre a FC, essa mesma professora ainda traz no seu dizer duas importantes pontuações, uma a respeito de como o fazer lúdico foi apre(e)ndido pelos professores no período do treinamento para a implantação do Projeto e outra sobre o modo como explica a importância de estudar a língua para si própria:

RD18: (...) a prefeitura nos liberava pra fazer esses cursos com a consultoria. Confeccionamos jogos, tudo pra poder melhorar, poder desenvolver essa questão que a gente não tinha, esse lado lúdico nas nossas vidas aí.
(Cris, Entrevista)

RD19: no sábado a gente desenvolvia a língua né, é::: conversação, pra desenvolver pra gente não perder o::: como que eu falo, saber::: o idioma mesmo, tipo um treinamento, pra gente só::: aprimorar a língua. Isso aprimorar perdi a palavra. E explica: porque se não a gente vai se perdendo, não estuda mais, não faz um curso e tal.

((gestos com a mão estalando os dedos em movimentos de continuidade)). Então tem que aprimorar para passar para os meninos. (Cris, Entrevista)

Segundo Uyeno (2002), o significante “treinamento” sugere que o professor precisa treinar para se tornar apto a desempenhar essa função/tarefa. Ainda de acordo com essa autora, tal denominação, associada à formação de professores pelo Estado, veio se transformando ao longo dos anos à medida que a participação dos professores nas decisões dos currículos e avaliações foi aumentando. Ou seja, o professor deixa de ser apenas um executor, ele também faz parte da concepção do trabalho.

Hoje as FCs são denominadas cursos de formação contínua ou continuada, educação continuada ou educação permanente. A lacuna entre universidade e escola vem se reduzindo, segundo o discurso que sustenta esse tipo de formação. O professor é conhecedor de sua realidade e muitos vêm teorizando e ressignificando suas práticas. Reis pontua que

para além da complexidade vivenciada nos limites das salas de aula, a universidade não pode se eximir de sua responsabilidade de formar com qualidade naquilo que lhe compete, isto é, naquilo que é da ordem do conteúdo e até das questões metodológicas referentes à prática (REIS, 2011, p. 169).

O posicionamento aqui apresentado vai ao encontro do que se propôs neste estudo, fazer a escuta de professores, conhecer suas histórias e realidades dentro da sala de aula de escolas públicas. Assim, percebemos no dizer dessa professora, procurando palavras para nomear o efeito da formação em sua prática, o reforço do nosso embasamento teórico sobre a incansável busca desse sujeito-professor em aprimorar o seu jeito de ensinar, conforme inferimos a partir do que ela mesma diz no segundo apontamento: “confeccionamos jogos, tudo pra poder melhorar, poder desenvolver essa questão que a gente não tinha, esse lado lúdico nas nossas vidas.”

A participante Karla diz que fazia curso de inglês e recebia apoio do marido, que também era professor de inglês em um instituto do idioma, por isso não participava da formação ofertada pela Prefeitura, mas diz recordar-se dos encontros entre os

professores para elaboração de uma apostila.²⁵ Essa apostila foi elaborada para nortear as atividades para o 4º e 5º ano do EF1 e foi organizada por conteúdos e semestres:

RD20: o contato que tinha com a consultoria era pequeno só para algumas reuniões que faziam com a gente. Mas sempre era muito bom né. A gente trocava experiências trocava material. A::: a gente chegou a fazer uma apostila a gente chegou a fazer muita coisa não lembro do projeto.
(Karla, Entrevista)

Apresentando-se como sujeito que não é o dono de seu dizer, a professora busca na memória fios, traços e rastros daquilo que vivenciou. Embora constate que sua participação na formação tenha sido pequena, ela justifica sua presença como algo que tenha sido bom e diz que, juntamente com o grupo, chegou a fazer “muita coisa”, inclusive “uma apostila”, considerada pelos outros participantes como o primeiro esboço de plano curricular do ensino de inglês para o EF1 da rede municipal de Nova Lima.

Entendemos que, apesar da pouca participação nos encontros de formação, eles foram importantes para essa participante, evidenciado na afirmação “mas sempre era muito bom, né”.

Para o participante Fernando, a formação foi muito gratificante, conforme relato gravado na Conversação. Acreditamos que, por ser este o seu primeiro concurso, além do fato de ele ser um animador de festas, atividade que ele faz sempre questão de salientar, ela contribuiu para seu melhor envolvimento nas atividades propostas pela consultoria da Prefeitura.

RD21: pra mim foi super tranquilo, mesmo porque esse apoio dela (consultoria) era bacana e a gente tinha oportunidade de falar, não era assim uma coisa de autoridade, tem que ser assim, a gente tinha opção de vamos tentar dessa forma de organizar material, cada um trazia material e fizemos uns quatro cd's na época com música.
(Fernando, Entrevista)

Comparando esse dizer de Fernando, no recorte acima, recolhido na entrevista, com a Conversação do recorte abaixo, percebemos como ele reforça as suas ações enumerando-as, desta vez via a utilização de verbos no gerúndio, tais como

²⁵ Apostila – Proposta Curricular do 2º ciclo organizada pelos professores mencionados nesta pesquisa por ocasião da implantação do ensino de inglês na rede municipal de Nova Lima.

“aperfeiçoando”, “buscando”, “fazendo” e “gostando”, o que causou o efeito de dinamicidade e continuidade para representar a “dinâmica” do estudo (a formação continuada) que, conforme ele atesta, deve ser constante para o professor. Isso leva-nos a inferir que ele, como o sujeito-desejante, não se cansa de afirmar seu compromisso com a educação como uma vocação, que interpretamos aqui como mostra de responsabilização com a sua posição de professor.

Mesmos diante das contingências do ensino no mundo moderno, sujeitos-professores rompem com as barreiras e seguem aquilo que os movem: ser professor de inglês. Vemos, também, marcas da heterogeneidade, mostrada no uso dos verbos no gerúndio, constituindo um sujeito que, ao refletir sobre suas ações e ensino, produz efeitos de sentidos à medida que vai reconfigurando seu modo de conceber sua práxis.

RD22: É a educação ela a pessoa tem que ter essa vocação. Gostar da sala de aula, dessa dinâmica do estudo tem que estar constantemente e::: aperfeiçoando, buscando novos caminhos (...) eu fui fazendo os cursos e fui gostando. Você está sempre refletindo, a gente vê a dinâmica da importância de focar nas quatro habilidades a gente vê a questão e::: emocional, psicológica dos alunos e dos professores.
(Fernando, Entrevista)

Recorremos, novamente, aos estudos de Uyeno (2002) para atentar, no dizer do participante, à questão da dogmatização/desdogmatização dos cursos de formação continuada. O sujeito, embora livre, está assujeitado às diretrizes já existentes sobre formação de professores. Desse modo, vemos que o sujeito-desejante vai seguindo os caminhos já traçados. E, nesses caminhos, ele vai descobrindo caminhos outros porque o sujeito não para de movimentar-se.

Ao analisarmos a fala da professora Ana Rita, percebemos que seus dizeres corroboram com o dizer de seus colegas no tocante à formação continuada, especialmente no que diz respeito à importância dos encontros da equipe em Nova Lima que, como viemos observando, contribuiu para transformações na prática de cada um deles em sala de aula e no ensino de inglês no Fundamental I.

RD23: E aí como eu estava dizendo essa parte que a gente encontrava, eu acho isso fundamental ((ênfase)), quando você encontra com outros ((ênfase)) pra trocar experiências, confeccionar material a:::, trabalhar questões de sua formação, isso é muito rico ((ênfase)).

(Ana Rita, Entrevista)

Percebemos que Ana, ao marcar esse encontro com o Outro por meio de uma *satisfação*, nos remete à questão da alteridade, que marca a diferença nos sujeitos (LACAN, 2008), dizendo, assim, também de uma heterogeneidade de um sujeito que é professor e pedagogo. Logo, é possível perceber sua posição de especialista em educação infantil sobre as estratégias que estavam sendo desenvolvidas naquela época. O advérbio “muito” é frequentemente usado pela participante, como observamos em sua fala. Essa ênfase, talvez um tanto excessiva e incisiva, nos leva a entender o quão rica foi a experiência do acontecimento da implantação para ela.

A professora Ana Rita foi quem primeiro mencionou o Educonle ao grupo de Nova Lima. De acordo com seu relato, feito com muito *entusiasmo*, nesse curso, alega, uma professora os incentivava a criar e inventar diferentes atividades para todas as faixas etárias, como jogos, músicas e brincadeiras. Esse conhecimento que adquiriu no Educonle, ela recorda ter socializado com o grupo de Nova Lima:

RD24: Tanto a experiência do que eu já tinha, quanto a experiência que vocês tinham, as coisas que a gente foi criando ali junto a:::, deu pra poder implementar muita coisa e melhorar muita coisa nesse processo de ensino/aprendizagem nas minhas aulas de inglês e isso foi um aprendizado.

(Ana Rita, Entrevista)

O dizer de Ana Rita vai ao encontro do que Sól nos diz quando afirma “que o Educonle funcionou como um complemento da sua graduação, configurando uma representação de que os cursos EC são espaços de crescimento pessoal e profissional para os professores” (SÓL, 2014, p. 138).

Em conformidade com nossos objetivos de mestrado, percebemos que a formação continuada pode ter produzido deslocamentos nas identificações desses professores sobre si: “não vou dar conta”, “sou protagonista”, “não sei lidar com crianças”, “com o aprendizado a gente se torna um profissional melhor”. Tendo como referência os recortes dos dizeres da professora Tina, que ressoam parafrasticamente nas palavras de seus pares mesmo que de forma modalizada, acreditamos, assim como Sól (2014) e Neves (2008-2013-2017), que a formação de professores aliada aos estudos psicanalíticos na educação tem reconfigurado a representação do que seja ensinar

línguas em contexto de escolas públicas. É a contingência do desejo... (BERTOLDO, 2000).

Usamos as reticências porque entendemos que somos movidos pelo desejo, somos sujeitos da ordem do devir, somos professores que, tal como um rio, buscamos uma completude, um porto, um ponto final, mas as contingências do trajeto nos colocam de frente à incompletude. A imensidão do oceano nos envolve, somos parte, fomos partidos, divididos. Estamos sempre em construção.

Finalizando os eixos temáticos, trazemos agora o terceiro eixo das análises, que diz sobre o envolvimento e a responsabilização.

Eixo 3: Como foi seu envolvimento nesse processo de implantação do ensino de inglês?

Neste estudo, consideramos ser da ordem subjetiva o modo como cada sujeito é tocado diante de situações e enfrentamentos do contexto escolar. As posições discursivas assumidas a partir de enfrentamentos, motivo de nossa inquietação, nos levaram a refletir também sobre as questões de ordem psíquica.

Tal questionamento nos conduziu a desdobramentos para futuras reflexões como: quem é esse professor? Como a formação poderá continuar contribuindo com seu crescimento pessoal e profissional? Em que as políticas públicas e linguísticas poderão avançar para que o exercício desse sujeito-professor mobilizado possa ser mais bem realizado nas salas de aulas de escolas públicas? E os norteadores e formações para o ensino de EF1? Quando deixarão de ser fragmentadas?

Fundamentados nos estudos aqui apresentados, percebemos que apesar de todas as adversidades, o professor de inglês afirma gostar da profissão, mostrando-se interessado em investir na sua carreira. Considerando esse apontamento, deixamos para reflexão as perguntas elencadas acima, pois queremos saber, neste estudo, qual a parcela de contribuição dos professores no processo de ensino/aprendizagem. Pretendemos, a partir de nossa materialidade linguística, observar algo do envolvimento e responsabilização de cada um dos sujeitos-professores participantes desta pesquisa, tendo como pano de fundo o acontecimento da implantação do ensino para crianças do Fundamental I em Nova Lima.

Lembramos que os recortes apresentados estão na ordem de realização das entrevistas, dessa forma, iniciamos com os dizeres da professora Tina. Trataremos

primeiro do envolvimento de cada um dos participantes desta pesquisa e, em seguida, da responsabilização por suas posições.

RD25: A troca de experiências, por exemplo, você (cita a pesquisadora) criou uma música “May I go to the bathroom” Então assim no seu íntimo você passou pra gente que a gente foi pegando. Eu dei uma aula sobre material escolar que vou pedindo para os alunos falar, desenhar e colorir. Então essas experiências, e assim, eu acho que assim cada um teve o seu momento prazeroso e passou pela dificuldade. Aprendi a lidar com crianças
(Tina, Entrevista)

Percebemos que as trocas de experiências entre os colegas tiveram uma representação muito grande para essa professora e isso ressoou nos dizeres dos demais participantes. Nesse recorte, as palavras “prazer” e “dificuldade”, trazidas por Tina, nos levam a inferir, mais uma vez, o modo como ela foi tocada pela implantação. Essas palavras, opostas uma à outra, parece-nos uma tentativa da professora nomear esse período de sua trajetória. Ousamos dizer que “passou pela dificuldade” fala de um movimento realizado pelos participantes para chegarem ao momento de prazer.

Depreendemos que quando ela diz “cada um”, ao mesmo tempo em que chama a responsabilização para si e para os colegas, cada um dos sujeitos referenciados deixa entender uma coenunciação para sua afirmativa. Assim, inferimos, a partir da sequência da frase, que todos foram atravessados por um percalço, mas levantaram e seguiram em frente.

Lembrando Pêcheux (1978), temos que “só há causa daquilo que falha”. E o que falha? Falha o que a ciência deixou como resto no ato de sua constituição, o efeito-sujeito. Considerando essa máxima, compreendemos o que Tina diz: “*aprendi a lidar com crianças*”.

Acreditamos que esse processo vivido causou-lhe estranhamento e, por isso, possivelmente os efeitos produzidos por esse acontecimento tenham ressoado no seu processo identificatório. Trazemos, a seguir, um recorte que trata da responsabilização da professora Tina com o processo de implantação:

RD26: Ensinar inglês para crianças. E::: Como que ia trabalhar isso?
(Tina, Conversação)

A partir desse questionamento, “*como que ia trabalhar isso?*”, entendemos que a professora traz para si a responsabilidade de fazer algo para saber lidar com o ensino de inglês para crianças. Embora o sujeito *eu* esteja faltando na frase, depreendemos que, nessa trajetória, esse sujeito foi convocado a aparecer, convocado a uma tomada de posição, como atentamos no momento do tema livre da Conversação “como foi então essa experiência da implantação do ensino de inglês e vocês como protagonistas”. Tina respondeu imediatamente: “*Nós fomos*”.

Foi uma resposta no plural, representando os Outros que a constituem até então. São os já-aí, os já-ditos, o interdiscurso, a memória coletiva, caracterizada como “*aquilo que ainda é vivo na consciência do grupo para o indivíduo e para a comunidade*” (HALBWACHS, 1950, p. 70).

Trazemos, a seguir, outro recorte da professora Tina que evidencia as marcas dessas vozes que a constituíram professora, bem como a representação de um ensino de línguas para o mercado de trabalho, desejo do Outro, aqueles que idealizaram o concurso referenciado neste estudo:

RD27: falar inglês torna a gente importante e o inglês hoje é fundamental até a necessidade das crianças hoje: é no jogo, é no computador, é no celular. E eles têm uma facilidade muito grande. Na prefeitura eu vi que o trabalho estava tendo espaço.
(Tina, Entrevista)

Comungamos com Reis (2018, p. 360) a respeito da representatividade da língua inglesa no cenário mundial. Face às diferentes frentes em que ela é usada, também concordamos com a participante que falar inglês torna o falante importante. Por isso, inferimos que, consciente do valor dessa língua, a professora evidencia sua responsabilização pelo que ensina.

Através de seu olhar, depreendemos também o quanto foi significativa a implantação para os alunos. Embora o aluno não seja objeto de nosso estudo, é impossível falar de responsabilização sem pensar nesses atores que estão diretamente envolvidos no processo de ensino/aprendizagem:

RD28: Eu tinha feedback ((balançando a cabeça)) eu tinha feedback, os meninos aprendiam, você via aprendendo, você via conhecimento, eles tendo conhecimento. Você tinha uma resposta melhor, os meninos era novidade.

(Tina, Entrevista)

Ao trazer em sua fala a voz do aluno, a professora se autoriza nesse lugar. Acreditamos que ao (re)visitar a memória destes sujeitos para falar a respeito desse acontecimento, outros sentidos vieram à tona e poderão produzir ressignificações, novas identificações, em cada um deles.

Dando prosseguimento aos nossos gestos de interpretação, apresentamos a concepção de ensino de inglês na representação da professora Cris. Conforme seu dizer revela, seu ensino era padronizado, metódico: “*eu lecionava só daquela forma tradicional, chegava lá dava matéria, atividade, matéria, atividade*”. Isso alimenta o discurso corrente de que o inglês em escolas públicas é repetitivo, sem foco nas atividades comunicativas.

O dizer dela nos remete também àquilo que fala antes do sujeito, o já-dito, pré-construído no imaginário desses professores, a respeito do ensino de inglês. Os já-ditos antecedem o sujeito pois este tem a ilusão de ser produtor do sentido daquilo que fala, ignorando a origem dos enunciados: “o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina” (TEIXEIRA, 2005, p. 48).

Entendemos que seu envolvimento se deu a partir do momento que teve acesso às atividades diferenciadas apresentadas na formação, das quais se viu atraída pelas atividades com jogos e as possibilidades dos usos tecnológicos no ensino da língua.

RD29: Eu gosto muito mais dos jogos, eles (os alunos) gostam também e gravam bem. É porque eu não canto se for cantar eu desafinava, é pior, mas cantava, tinha que cantar, até hoje eu canto. ((sorri e olha para a pesquisadora*))
(Cris, Entrevista)

RD30: Eu e a tecnologia somos parceiros, parceiros perfeitos, sempre que posso eu uso nas minhas aulas.
(Cris, Conversação)

Ela se identificou com a posição de aluna, sendo fisgada pelas atividades dos jogos porque gostou de utilizar as atividades para si antes mesmo de reconhecê-las como interessantes para seus alunos. Já as atividades com música não a atraíram do mesmo modo, tornando-se mais obrigação do que prazer, quando enuncia “*eu*

desafinava, mas cantava, tinha que cantar”. No gesto de olhar e sorrir, ela atribui à pesquisadora o saber musical que ela insinuava não ter.

No entanto, a responsabilização dessa professora para com o ensino de inglês remonta ao que podemos inferir como da ordem de seu desejo, pois, desde a tenra idade, ela diz já gostar da língua inglesa. Seu interesse pela língua pôde se aliar ao interesse por lecioná-la. De acordo com sua narrativa, ela conta que, a partir da 4ª série, demonstrou interesse pela língua e, então, seu pai lhe pagou um curso de inglês. Ela estudava de manhã e fazia o curso à tarde. Depois, após o curso de magistério, fez a escolha pelo curso de Letras, habilitação Português/Inglês, uma vez que havia a opção da habilitação simples de Português. Quando prestou o concurso, escolheu, com convicção, ser professora de inglês, embora tivesse a opção de se inscrever somente ou também para professora de português, como vemos na materialidade linguística a seguir:

RD31: Então eu resolvi fazer graduação em Letras, e lá tinha que escolher se era português/português ou português/inglês. Eu escolhi português/inglês e na hora de fazer o concurso eu fiz a opção por ser professora de inglês, não quis fazer para ser professora de português não ((balança a cabeça confirmando a negação)), porque eu sempre gostei mais do inglês, da língua inglesa ((batendo a mão suavemente na mesa)).

(Cris, Entrevista)

Acreditamos que essa escolha gerou efeitos nas posições assumidas por essa professora durante o período da implantação do Projeto, e até mesmo na atualidade, no tocante às necessidades de reinvenção de sua prática, conforme a trajetória narrada à pesquisadora. Após a reestruturação do ensino de inglês no ano de 2008, essa professora, em função da redução do atendimento nas atividades do Tempo Integral, assumiu a função de professora de informática em lugar de professora de inglês. Porém, a professora Cris retornou à sala de aula de inglês em 2018,²⁶ após uma nova reestruturação do Projeto Tempo Integral, gerenciada pela então gestora municipal de educação, Viviane Gomes de Matos. Acreditamos que tal atitude se refere a novos sentidos do que representou a implantação para um sujeito que é efeito-sujeito, sempre em transformação.

²⁶ Em 2018, o Projeto Tempo Integral passa a se chamar Programa Escola em Tempo Integral e retoma o ensino de língua inglesa em todas as escolas de tempo integral da rede municipal de Nova Lima.

Trazemos agora, nossos gestos de interpretação da materialidade linguística da professora Karla. Ela se considera *uma pessoa super expansiva, super alegre*, e atribui a esse motivo o encantamento dos alunos por ela se expressar em inglês.

RD32: Eu entrei no concurso e::: eu estava muito feliz porque passei no concurso. Então assim envolvi demais ((ênfase)). Eu sou uma pessoa super expansiva, super alegre e então os meninos adoravam e o que eles mais queriam é que eu falasse inglês né: *fala inglês professora, fala inglês* (imitando os alunos).
(Karla, Entrevista)

Buscando transmitir um conhecimento que tinha da língua através da sua experiência pessoal como pessoa expansiva e alegre, ela se vale da imagem que tem de si e do outro (os seus alunos) para lidar com os pontos cegos do ensino ao enfatizar o seu envolvimento com os alunos e a demanda deles para que ela se expressasse na língua:

RD33: Eu sempre falei pra eles que o inglês não é só para escola, né. É um jogo que eles vão brincar, tudo hoje tem inglês. Então com isso eu sempre quis puxar para a realidade deles, mostrava pra eles essa questão da vida.
(Karla, Entrevista)

Em outro momento de sua fala, percebemos que a professora se espanta com a realidade que encontra, quando afirma “*eles não tinham conhecimento nenhum, então era bem o be-a-bá mesmo*”. Porém, vemos que ela também busca estratégias subjetivas, responsabilizando-se mais pela posição de educadora do que de instrutora de línguas. Vejamos no recorte abaixo:

RD34: Porque nem todos têm condição de fazer um curso de inglês fora. Então ali é uma oportunidade de ele aprender um, uma, um início né do inglês, uma noção básica da língua inglesa. É uma frase do cotidiano, é um bom dia, boa tarde é::: qual é o seu nome?
(Karla, Entrevista)

Também na interpretação da professora Karla, podemos inferir sobre os posicionamentos dos alunos em relação ao acontecimento da implantação. Na fala de Karla, a presença do o Outro-aluno é mais evidente, ele é o efeito-sujeito-aluno, que supomos produzir efeitos na representação imaginária que estes professores fazem de aluno de escola pública e de ensino de LE em escola pública. Acreditamos que,

possivelmente, a voz do Outro-aluno tenha contribuído para que movimentos subjetivos de resignificação da práxis desses professores fossem produzidos.

Do mesmo modo, é notável na materialidade linguística do professor Fernando o envolvimento com a sua prática e com o processo de implantação do inglês em Nova Lima. Suas marcas de enunciação, reveladas como efeito de sentido da palavra “dinâmica” e no uso constante de verbos no gerúndio, nos levam a acreditar que ele se imagina sempre nesse processo de aprendizagem. O seu modo de conceber a educação como algo que o movimenta está intimamente ligado àquilo que lhe impulsiona: o desejo de completude, do saber mais e mais.

Ousamos em dizer que esse professor, ao demonstrar alegria, satisfação e dinamicidade na busca por diferentes e novos caminhos para sua prática, desde aquela época até os dias de hoje, traz algo do gozo vivificante em seu dizer/fazer. Não nos deteremos nessa especificidade da questão do gozo, mas trazemos à baila esse importante conceito, que diz respeito ao significante não tudo, ao sujeito necessitado de algo mais. Para um sujeito posicionado no gozo vivificante, uma ideia, um modo de fazer, não bastaria para ele realizar tal coisa. Para ele, há sempre um mais ainda, algo além (Lacan, Seminário 20).

Assim, vemos em Fernando esse sujeito que, atravessado pelo discurso que o constitui, é um sujeito-desejante, sempre em movimento, subjetivando-se ao buscar a resolução de conflitos associados às experiências da relação com o não saber sobre como fazer para se tornar professor, para além de animador de festas.

RD35: Então essa dinâmica da educação sempre me despertou muito interesse, sempre gostei muito e sempre tive bons resultados, tive um bom feedback nos lugares que eu trabalhei, nos cursos que eu fiz. É então essa vontade que move a gente de buscar sempre mais, de gostar do que faz, de::: ta descobrindo coisas novas e::: a educação foi me trazendo isso cada vez mais e eu fui me envolvendo e quando a gente assusta já tem aí ((semblante de alegria)) mais de 20 anos que eu estou no magistério. Então o que move a gente é::: o lado humano mesmo né, é está em contato com pessoas, é está descobrindo novas possibilidades, é quando você vê o brilho no olho do aluno.
(Fernando, Entrevista)

Voltamos a lembrar que o Projeto Tempo Integral foi o primeiro trabalho do participante Fernando como professor e, de acordo com sua fala, percebemos que para ele, essas experiências recheadas de novidades e descobertas contribuíram para

responsabilização pelo seu ensino. Iremos observar, no recorte a seguir, como esse sujeito ressignifica as representações a respeito do ensinar inglês para crianças. Esse professor, já acostumado com o público infantil, percebeu a importância de trabalhar inglês para o público já referenciado por meio de atividades lúdicas que contemplam as habilidades específicas da língua. Não é um ensino da língua apenas para brincar, é um ensino para fazer sentido para o aluno. Ele buscou no conhecimento técnico-pedagógico a fundamentação de sua prática.

RD36: Então você vai vendo dentro de sua prática pedagógica novas possibilidades então você vai entusiasmando, a gente com a língua inglesa a gente fazendo os cursos a gente vê a dinâmica da importância de focar nas quatro habilidades, então na sua prática você está sempre refletindo.: será que eu estou trabalhando as quatro habilidades da língua?
(Fernando, Entrevista)

Faz-se necessário apresentar também a tomada de posição desse professor quando surgiu a seguinte questão na Conversação: “*como assim nada se perdeu, como aquele trabalho se manteve?*”. A sua posição de responsabilização por aquilo que ensina, a língua inglesa, emerge confirmando seu posicionamento. Vemos um sujeito-professor-desejante, atravessado pela língua e pela história.

Ao acionar a memória como arquivo, ele se dá conta das experiências vividas que, *a posteriori*, são ressignificadas. Em virtude da dinamicidade da educação, a partir da releitura que Pereira (2016) faz do texto freudiano “Recordar, Repetir, Elaborar”(1914), vemos um sujeito convocado a dar novo sentido à sua prática, quando se demove “de sua fixidez subjetiva com base na fala sobre sua prática” (PEREIRA, 2016, p. 82).

RD37: Fica no inconsciente da gente o trabalho, por exemplo algumas, é claro que a gente tem identificação com alguma coisas como por exemplo às vezes tem mais identificação com música, outros com arte com desenho, eu fico muito assim, se eu estou tendo a oportunidade de trabalhar as quatro habilidades com os meninos, de oferecer possibilidades, diferentes. Então eu acho eu acho que a gente carrega isso com a gente, as experiência que a gente viveu, as trocas que a gente teve.
(Fernando, Conversação)

É interessante notar que Fernando utiliza-se do jargão psicanalítico quando busca explicar seu saber-fazer com as crianças como um saber *inconsciente*,

proporcionado pelo que entende como sua *identificação* com as práticas e estratégias que lhe permitem *oferecer possibilidades* aos alunos. Assim, Fernando se expressa sobre o que consegue fazer para fugir da repetição sintomática de uma aula não dinâmica, não diferente. Ele se utiliza de seu saber oriundo da experiência.

Finalizando este terceiro e último eixo, trazemos os dizeres da professora Ana Rita. Esta participante, que também é pedagoga, teve um importante papel na vida dos seus colegas. Foi ela a grande incentivadora para que o grupo participasse do Educonle, seguida de Fernando pela identificação que os aproximou: serem moradores de outra cidade. Por esse fato, esses dois professores realizavam um revezamento do carro como meio de transporte para chegar ao trabalho.

Desse modo, falar do envolvimento e da responsabilização dessa professora com o ensino do inglês no Projeto Tempo Integral é, de fato, tirar esse acontecimento do domínio da insignificância. Conforme já mencionado, ao chegar em Nova Lima e perceber toda a condição favorável para desenvolver seu trabalho, essa professora nos relata que ficou impactada com as condições físicas que encontrou:

RD38: Isso foi muito rico ((ênfase)), uma sala bem ambiente mesmo, tinha televisão, vídeo, rádio, computador, tudo pra poder facilitar esse ensino aprendizagem com as crianças.
(Ana Rita, Conversação)

O seu dizer também corrobora com o de seus colegas no tocante aos encontros do grupo. Para ela, esses momentos foram fundamentais para os professores e a consolidação do trabalho em rede:

RD39: “Quando você encontra com outros pra trocar experiências, confeccionar material a:::, trabalhar questões de sua formação, ISSO É MUITO RICO porque deixa de ser uma proposta, apenas um trabalho isolado, apenas dentro de uma escola e vira, como tornou-se um trabalho de rede”
(Ana Rita, Entrevista)

Coracini afirma que “[o] sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele” (CORACINI, 2013, p. 17).

Hoje, embora exercendo a sua segunda formação como pedagoga em uma universidade federal, Ana Rita se diz com esperanças de poder retornar à sua cidade natal e retomar suas aulas de inglês em escola pública.

RD40: Voltaria. O salário faz falta, mas a realização que a gente tem é muito grande. Não que eu esteja incentivando trabalhar por amor, não é isso. A gente investe muito na formação, investe muito no no tipo de aula, no aluno, na família, a gente deveria sim, ser mais valorizado por isso, mas mesmo que eu não receba, essa é a minha concepção, mesmo que eu não receba um salário de acordo com que eu acho que deveria receber ((engole folego)), eu não posso fazer um trabalho de qualquer jeito. E isso eu buscava sempre. Eu não estou na sala só pra passar o dia, só pra brincar, eu estou aqui pra poder cumprir meu papel e cumprir meu papel de uma forma muito boa, na medida do possível nas condições que eu tenho é essa a minha função. ((LÁGRIMAS-pesquisando-pesquisador)).
(Ana Rita, Entrevista)

Conforme constatamos no momento da Conversação, quando foi estabelecida a conexão da vídeo-conferência, a manifestação sobre rever os colegas e relembrar o acontecimento da implantação parece ter sido muito significativo para essa professora e, afirmo, certamente foi significativo para esta pesquisadora. São mágicos aqueles momentos em que pesquisador também se faz participante e os fragmentos da memória emergem porque “não se pode lembrar o que aconteceu se não tiver sido esquecido, porque recordar é sempre interpretar” (CORACINI, 2012, p. 16).

Tomo a liberdade de me anunciar novamente neste estudo para dizer o quão significativo foi escutar essa professora. Foi como um arquivo à espera de ser lido, trazendo à tona importantes ações desenvolvidas por esse grupo na época da implantação. Na Conversação, percebemos a liderança positiva que essa professora exerceu sobre este grupo.

Seu envolvimento e sua responsabilização nos pareceram estar entrelaçados, e, ao se posicionar como professora graduada em inglês para atuar especificamente com o público da EF1, sinaliza seu engajamento com o que problematizamos neste estudo, a falta de norteadores nacionais para esse trabalho. Essa identificação de causa me fez redescobrir a mesma. Sempre sonhei em ser professora, dava aulas para alunos imaginários debaixo do pé de manga na minha casa. Enquanto aluna, no EF2 me apaixonei pela língua inglesa, falava e cantava uma língua enrolada em frente ao espelho. Pelas contingências da vida, não pude cursar o magistério, ofertado na época em colégio particular. Me formei em administração de empresas e queria ser secretária bilíngue para falar o inglês. Na época das privatizações, com medo de perder o emprego em empresa estatal, fiz magistério para ter a opção de dar aula, o que, na verdade,

sempre desejei. E, em seguida, após tentativas frustradas em outros cursos de graduação, Letras-Português/Inglês saltou aos meus olhos pela possibilidade de aprender uma profissão e falar inglês. Desempregada, fui dar aulas para o EF1 e, na oportunidade, a professora de inglês se aposentou e me convidaram para lecionar. Foi a realização da minha vida. Um ano depois, me tornei professora concursada de Língua Inglesa para o EF1.

Por isso, acreditamos no que Coracini nos afirma sobre:

Relatos, dizeres – narrativas ou lendas – que falam de si, do outro e do Outro de si, em que lembrar e esquecer são sempre exercícios de escritura, em que o sujeito se inscreve com seu traço singular num movimento de ausência-presença. Narrativas ou lendas que podem fazer parte do arquivo ou da memória discursiva conforme interesse e o valor que despertem naqueles que detêm um certo poder. Este pode anular, silenciar, apagar uma vida, assim como pode dela e nela construir uma identidade, que se transforma na verdade do sujeito, deixando uns na penumbra do esquecimento e outros na evidência. (CORACINI, 2013, p. 25)

Desse modo, ressaltamos a relevância desta pesquisa para os estudos de Linguística e de Análise do Discurso atravessados pelos estudos psicanalíticos. Muitas histórias construídas em salas de aula e grupos de professores guardam discursos de sujeitos-professores comprometidos com o que fazem no anonimato, que vem transformando suas práticas e a realidade do ensino de LE.

Como já nos posicionamos, acreditamos que ações para a formação de professores que levem em conta o sujeito professor de LE como um todo, que consideram o sujeito como dividido, cindido, heterogêneo e desejante, poderiam auxiliar a lidar com suas questões identificatórias. Ao proporcionar escuta para esses professores, supomos poder contribuir para historicizar a presença desses sujeitos-professores no mundo e transformar em acontecimento algo que poderia ter ficado perdido no tempo.

Narrar sua história pode contribuir também para que o sujeito destrave identificações cristalizadas mobilizando ações que possam beneficiar o ensino/aprendizagem de LE em escolas públicas. Enfim, esperamos ter apresentado neste estudo reflexões que venham auxiliar na construção de diretrizes para o ensino do inglês no Fundamental I.

Para tanto, apresentamos a seguir nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tudo que a memória amou já ficou eterno”

(Adélia Prado)

Ao iniciar o percurso acadêmico, não imaginávamos quais os rumos esta pesquisa nos levaria. Partimos da hipótese de que efeitos de sentido da implantação do ensino de inglês para a EF1 reverberaram e ainda reverberam no dizer/fazer dos sujeitos-professores, ressignificando suas práxis.

Como um rio que nasce de fonte pequena e ao longo do caminho vai se formando porque se molda aos trajetos e às condições de produção encontradas, ao desenvolver esse estudo, compreendemos que a trajetória desses professores, a partir desse espaço no tempo e na história, produziu sentidos novos que ressoaram nas representações deles sobre si e sobre seu ensino.

Assim, concebemos esse momento da implantação do ensino de inglês na escola integral como um acontecimento, que chamamos de *acontecimento da implantação*. (Re)visitar esse momento proporcionou aos participantes reencontrar a vivacidade de ensinar a língua inglesa pelo que diziam fazer e ainda fazem, mesmo não estando atuando efetivamente em sala de aula.

Tínhamos como objetivo saber quais foram os efeitos da implantação para cada um deles pois, conforme referenciamos neste estudo, acreditamos no trabalho de subjetivação dos professores ao falar de sua experiência. Subjetividade esta que se constitui na relação com o Outro, através da linguagem.

Desse modo, fazer a escuta dos seus dizeres, propiciando o momento do “deixar falar sobre”, parece ter promovido movimentos, e mesmo deslocamentos, no modo como cada um deles se percebe agora. Um movimento de profissional concursado e contratado para ensinar inglês para o de protagonistas da implantação do ensino de inglês na rede municipal de Nova Lima.

A partir de nossos gestos de interpretação, percebemos que esses sujeitos-professores, sendo todos graduados e licenciados para ensinar a língua inglesa, não sabiam lidar com o ensino para o público da EF1, tendo que assumir, eles mesmos, a

construção de diretrizes para a realização do seu trabalho. Diretrizes que até hoje não encontramos em documentos oficiais uma vez que a regulamentação do ensino de inglês, por lei, é obrigatória somente a partir do 6º ano do EF2.

Essa especificidade da implantação do inglês em Nova Lima, a criação de norteadores locais para o ensino de inglês nas escolas públicas da EF1, contribui(u) com os estudos que problematizam a falta de orientação nacional sobre como conduzir o ensino de LE nessa etapa. Isso confirma o que teorizamos no capítulo 2 sobre memória enquanto arquivo, como é o caso da gestora municipal que, afetada por esta pesquisa, movimenta-se em dar novos rumos ao ensino de inglês ministrado no Projeto Tempo Integral, hoje denominado de Programa Escola em Tempo Integral. Ousamos dizer que, durante a escrita desta dissertação, testemunhamos um reavivamento desse ensino nas escolas municipais de Nova Lima.

E, assim como em Nova Lima, é crescente o número de municípios que estão implementando o ensino de LE no EF1 das escolas públicas, seja no contraturno ou na grade curricular, e têm como alicerce a possibilidade prevista no Parecer CNE/CEB 2/2008.²⁷ Esse parecer tem data posterior ao início dos trabalhos dos professores protagonistas referenciados neste estudo. Inferimos, portanto, que o trabalho desses professores teve caráter de pioneirismo.

Nossa pergunta de pesquisa sobre quais foram os efeitos de sentido produzidos pela implantação a partir dos dizeres dos professores encontra sua resposta e se desdobra em outros questionamentos que não são possíveis de abarcar neste estudo. O rio vai deixando afluentes. Dentre os efeitos apreendidos, podemos citar a busca desses profissionais por formação geral e específica em LI.

Consideramos que a formação geral é aquela exigida quando precisamos aprimorar a expressão oral na língua alvo e a formação específica é a pedagogia de ensino para essa faixa etária. Essa última envolve atividades que propiciam ludicidade, sem perder de vista os objetivos da linguagem. Ensinar inglês para criança não é só brincar, mas, ao brincar, construir conhecimento sobre a língua alvo.

²⁷ Processo de solicitação da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura de Contagem/MG, junto à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no sentido de expedir parecer acerca da relação existente entre formação e atuação dos docentes no Ensino Fundamental organizado em ciclos de formação humana.

Ressaltamos, ainda, a importância do diálogo com a coordenação pedagógica, que muitas vezes não sabe lidar com o ensino da LE, mas é composta de conhecedores da pedagogia para o EF1. Desse modo, os encontros desse grupo de professores com a coordenação pedagógica, e também os encontros realizados somente com os profissionais de LE, contribuíram para o fortalecimento da equipe. Normalmente temos um profissional de LI por escola no EF1 e esse profissional corre risco de ficar isolado quando não realiza trabalhos transdisciplinares. Os encontros com os pares e a coordenação reforça o trabalho em rede.

Por isso, reforçamos a urgência de se criar diretrizes para esse segmento, para que os profissionais não fiquem à margem; para que suas aulas não sejam usadas para outros fins; para que a ludicidade seja tratada com mais rigor; e para que mais crianças de escolas públicas tenham acesso à oportunidade de aprender efetivamente uma segunda língua.

Destacamos, também, o fato de que a sala de aula de inglês ganhou uma nova “cara”. A representação de um ensino de inglês elitizado e difícil ainda persiste, mas o acesso a esse ensino está mais próximo das salas de aula das escolas públicas.

Embora não fosse possível abarcar os dizeres dos alunos, os dizeres deles emergem nos dizeres dos professores, que relatam a alegria e satisfação dessas crianças em poder estudar inglês. Um ex-aluno hoje é monitor de inglês na escola onde eu, pesquisadora, iniciei o exercício do meu trabalho como professora de inglês.

Na trajetória desses professores, a formação continuada representa um papel muito importante. Ela os atravessa, deixando marcas indeléveis, irrepresentáveis, que uma vez esquecidas, já constituem esse sujeito-professor. Por isso, acreditamos que deslocamentos identificatórios podem ter operado mudanças nas representações que estes profissionais fazem sobre si e seu ensino.

Em função disso, problematizamos nesta pesquisa a questão dos cursos de graduação que não nos dão receitas de bolo, pois esse, de fato, não é o seu papel. Compreendemos que nenhuma graduação conseguirá abarcar todas as nuances da formação a que se propõe. Percebemos hoje, mais do que antes, que academia e escolas estão mais próximas e os docentes estão falando mais de suas práticas e do que os afetam nesse processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Entendemos, portanto, que as graduações têm que formar sujeitos críticos, que entendam que a universidade não irá lhes prover com nenhum conhecimento totalizante. O conhecimento veiculado nas universidades é de uma educação calcada na consciência e na razão como forma de controle sobre o incontável, o saber inconsciente. Esse saber inconsciente, do qual os sujeitos não sabem, é o que interessa a uma formação reflexiva, que leva em conta a ordem afetiva do professor, o seu conhecimento subjetivo e singular.

Nesse sentido, a formação continuada se destaca como uma importante aliada nessa busca por conhecimentos e ressignificação dos sujeitos, mas o modo como cada um vai se haver com isso, com o que inquieta e faz movimentar, é da ordem de cada um. Os movimentos acontecem e, muitas vezes, o sujeito só se dá conta *a posteriori*.

Por isso, (re)visitar a memória discursiva de cada sujeito-professor desta pesquisa foi muito importante para trazer à tona a história desses professores e o quanto eles foram tocados e transformados por esse acontecimento. Acreditamos na relevância deste estudo para a Linguística Aplicada no que se refere às questões de formação de professores e, considerando a transversalidade dos assuntos aqui discutidos, cremos ter contribuído com as reflexões psicanalíticas acerca do sujeito-professor, sujeito dos equívocos, cindido, barrado, mas sempre produzindo efeitos, sempre se reiventando. Afinal, o rio, ainda que desvie o seu trajeto, não para de seguir em frente. Percebemos que o sujeito politicamente pensado no concurso de 2003/2004 foi planejado sem que o efeito-sujeito fosse levado em conta. Um sujeito que resiste e se recria para prosseguir seu caminho. Constatamos que, assim como algo falhava na Semântica e Discurso do inverno de 1978, algo falhou no planejamento do concurso de 2004. O h minúsculo irrompe no H maiúsculo, produzindo efeitos e sentidos novos. Ou seja, o homem se inscreve na História.

Falar da implantação do ensino de inglês na rede municipal de Nova Lima proporcionou, também, a oportunidade do reencontro dos participantes. Os sentidos silenciados vêm à tona. A implantação ressoou e ainda ressoa de modo singular na vida de cada um deles. Vemos uma participante professora movimentando-se para reassumir a posição de professora. Por quatro anos, em função de mudanças na gestão municipal, essa professora não lecionava inglês. O ensino de inglês na gestão anterior foi oferecido em um número reduzido de escolas e alguns profissionais tiveram que mudar de escola ou assumir outras funções na própria escola. Essa professora fez a opção de permanecer

na escola, mas com as atividades de informática. Nesse período, desenvolveu vários jogos dos conteúdos de português e de matemática, e também de inglês, que foram utilizados pelos alunos nas aulas de intervenção no contraturno da escola. Com a reconfiguração do Programa Escola em Tempo Integral, a professora pediu para retomar suas atividades de inglês na mesma escola.

Embora não tenhamos apresentado os dizeres da gestora municipal neste estudo, percebemos que seu posicionamento, enquanto Secretária de Educação, contribui, na atualidade, com o modo como o ensino de inglês passa a ser percebido nessa rede em questão. Desse modo, acreditamos ser importante sua inserção nos resultados desta pesquisa, uma vez que integrou e vivenciou todas as experiências do grupo com os referidos professores. Hoje, mesmo não estando atuando como professora de inglês, permanece comprometida com aquilo que porta de seu desejo: responsabilização pelo ensino da LI.

Por questões de abrangência, nos limitamos a falar a partir do dizer do professor, mas não poderíamos deixar de citar algumas ações governamentais, como o Projeto Tempo Integral, que muito vem contribuindo para os estudos de políticas linguísticas sobre a ausência de orientações nacionais para o ensino de LI nos anos iniciais de escolarização no Brasil.

Acreditamos que a história desses professores, narrada através da memória discursiva de cada um, poderá contribuir com os trabalhos de formação de professores de modo geral e, também, para a formação de professores para o ensino de línguas no EF1 de escolas públicas.

Como é crescente a oferta do ensino de línguas para esse segmento, é necessário abrir um campo para discussão sobre as vantagens e desvantagens, bem como,, principalmente, orientações para execução dos trabalhos tendo em vista esse mundo tão moderno e globalizado. Problematizar isso é questão de inclusão, de cidadania, de direito, de políticas linguísticas e de educação.

Nosso estudo se nutre também de conceitos da psicanálise que atravessam os estudos da linguagem, por isso, entendemos que os movimentos do sujeito são da ordem do inconsciente. Ele é o sujeito-desejante, sempre em busca de um devir, porque, sendo castrado em sua constituição, aliena-se do eu imaginário e tenta marcar, registrar no simbólico, aquilo que o inquieta.

Mas o real sempre escapa ao simbólico; é aquilo que já está aí, que não temos como formalizar e, inevitavelmente, vai se manifestar nos equívocos da linguagem. É o que não cessa de não se escrever, como postulado por Lacan no Seminário 23.

Considerando o exposto acima, entendemos que as questões culturais, sociais, políticas e educacionais para a produção do ensino de inglês nessa comunidade afetaram não só o ensino, mas também quem ensina. Nessa perspectiva, acreditamos que os movimentos identificatórios e as ressignificações se deram de maneira singular em cada sujeito. Por isso, embora tratássemos de um acontecimento que se deu coletivamente, buscamos na memória discursiva de cada um o modo diferente, heterogêneo, de se perceber no tempo e na história.

Esta reflexão nos permitiu problematizar a questão do Outro, aquele que nos constitui discursivamente, além da questão da responsabilização e do envolvimento dos sujeitos no acontecimento da implantação.

Desse modo, ressaltamos a relevância desta pesquisa para os estudos de Linguística e da Análise do Discurso, atravessada pelos estudos psicanalíticos. Muitas histórias construídas em salas de aula e grupos de professores guardam discursos de sujeitos-professores comprometidos com o que fazem no anonimato, que vem transformando suas práticas e a realidade do ensino de LE.

Como já nos posicionamos, acreditamos que ações para a formação de professores que levem em conta o sujeito-professor de LE como um todo, que consideram o sujeito como dividido, cindido, heterogêneo e desejante, poderiam auxiliar a lidar com as suas questões identificatórias. Ao proporcionar escuta para esses professores, supomos poder contribuir para historicizar uma presença desses sujeitos professores no mundo e transformar em acontecimento algo que poderia ter ficado perdido no tempo.

Desse modo, fechamos a página desta história fazendo uso de reticências pois acreditamos que os seus efeitos não se findam; eles continuam a reverberar de modo singular em cada participante da pesquisa e ainda fazem efeitos em outros grupos. Entendemos que, tal como o rio que deságua no mar e passa pela mistura das águas, ressignificando sentidos e seguindo em frente, assim somos nós, sujeitos-professores, sempre nos reinventando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S.F.C.; AGUIAR, R.M.L. A pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. *Educar em Revista*, n. 64, p. 89-101, 2017.

AUTHIER, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BERTOLDO, E. S. Discurso e enunciação: implicações da emergência do sujeito. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011b, p. 71-84.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

CHEMAMA, Roland. (1993). *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995. 240 p.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Mercado de letras. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DERRIDA, J. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Tradução de Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ECKERT-HOFF, B. M. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.

_____. *Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação*. Campinas: FAPESP/ Mercado de Letras, 2008.

FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 12.

_____. *Recordar, repetir, elaborar*: Edição Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1980., v. 12.

FOUCAULT, M.. *A arqueologia do saber*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2013. 254 p.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. (2004). Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, 2004, p. 85-95.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F. *et al.* (org.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 67-90.

LACADEE, Philippe. De la norme de la conversation au détail de la conversation. In: LACADEE, Philippe, MONIER, François (orgs). *Le pari de la conversation*. Institut du Champs Freudien; CIEN Centre Interdisciplinaire su l' Enfant. Paris, 1999/2000. Brochure. Tradução Ana Lydia Santiago e Renata Nunes Vasconcelos.

LACAN, J. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada: um novo sofisma. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 197-213.

_____. *O Seminário, livro 5: As formações do inconsciente*. Texto estabelecido por Jacques-Allan Miller. Tradução Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999. 532 p.

_____. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. 269 p.

LOURES, Gisele Fernandes. *Processos identificatórios na formação de professores de língua inglesa em uma instituição de ensino superior no Vale do Aço/MG*. Belo Horizonte, 2007. 268p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

_____. *O manejo da transferência na formação de professores de inglês: um estudo de caso*. 2014. 191f. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MILLER, J.A. O rouxinol de Lacan. In: *Carta de São Paulo*. Tradução Carlos Genaro G. Fernandez, São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise de São Paulo, v. 10, n. 5, p. 18-32, out.-nov. 2003.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.: p. 11-24.

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

_____. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada. *Horizontes*, v. 26, n. 2, p. 21-29, jul./dez. 2008.

_____. Efeitos da participação de falantes nativos de inglês como assistentes de ensino em um projeto de educação continuada: um acontecimento. In. BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. *Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2013. p. 285-297.

_____. Pesquisa em discurso, educação e psicanálise na Formação de Professores. Projeto de pesquisa da FALE-UFMG, 2017, CAAE, número 33675214300005149.

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORNELLAS, M. L. *(Entre)vista: a escuta revela*. Salvador: Editora EDUFBA, 2011.

OLIVEIRA, M. P. *O ensino da língua inglesa na escola pública: uma leitura psicanalítica do gozo*. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

PATTI, Ane Ribeiro. A noção do sujeito discursivo. *Fragmentum*, n. 32, p. 18-21, 2012.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do*

discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. Unicamp, 2010. p. 159-249.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. (organização). *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 2009.

_____. *O Discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas (SP): Pontes; 2002.

PEREIRA, M. R. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2016.

REIS, V. S. *O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo*. 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2007b.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1. a 4. séries*: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. 353p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2006.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. 2007.

SANTIAGO, A. L. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa: intervenção em psicanálise e Educação. In: CASTRO L. R.; BESSET, V. L. (orgs.). *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude*. (p. 113-13) Rio de Janeiro: Nau editora. 2008. p. 113-13.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental*: fazer pedagógico e formação docente. 2009. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103520>>.

SERRANI-INFANTE, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 13, n. 1, Fev. 1997.

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

TEIXEIRA, M. *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

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

TAYKI, E. *The Qualitative Report*. 2015. Volume 20, Number 6, Article 2, 864-872. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/6/tayki2.pdf>.

TONELLI, J. R. A. CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópio*. v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

VASCONCELOS, R. N. *Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar*. 2010. 248f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 23, p. 27-32, 2008.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, autorizo a utilização de gravações e transcrições dos diálogos ocorridos em entrevistas, gravações de áudios e vídeos, “conversações”, relacionados à pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade da Pesquisadora Kely Cristina Silva.

A pesquisa consiste na análise dos dizeres dos professores de Língua Inglesa, da Rede Municipal de Educação de Nova Lima sobre o Ensino de Inglês no Fundamental I.

Essa é uma pesquisa de mestrado inserida no POSLIN/FALE/UFMG e está sob a orientação da professora doutora Maralice de Souza Neves.

Autorizo também, a publicação de minha entrevista e/ou depoimento em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, sendo mantido o sigilo sobre minhas informações.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a garantia de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira no caso de inserção em livro.

Reservo-me o direito de retirar este consentimento em caso de me sentir prejudicad(o)a.

Nestes termos,

autorizo o uso de meu nome verdadeiro,

autorizo o uso do pseudônimo: _____

prefiro que me atribuam um número

Endereço: _____,

Tel: _____, End. Eletrônico _____.

Assinatura: _____

Data: _____

COEP/UFMG – COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

Av. Antônio Carlos, 6627

Unidade Administrativa II – 2º. Andar

Campus Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil

CEP: 31270-901

End. Eletrônico: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO B

Nova Lima, 27 de setembro de 2018

Caríssimo/a Professor(a),

Cumprimentado-o/a cordialmente, venho por meio deste, convidar à V.Sa. para participar de uma conversa sobre “A implantação do Ensino de Inglês na Rede Municipal de Nova Lima no Ensino Fundamental I.”, que acontecerá na Biblioteca do Educador.

Solicitamos escolher na tabela abaixo dois horários de acordo com sua disponibilidade.

O tema é referente a uma pesquisa de mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais, desse modo sua formação, vivência como professor (a) de escola pública, seu entendimento sobre o ensino de inglês, desafios e conquistas em sua carreira, poderá fazer a diferença na realização desse trabalho.

Sua participação será em formato de conversa, de relato e do modo que você se sentir mais confortável.

Desde já agradeço.

Respeitosamente,

A pesquisadora

DIA	HORÁRIO	1ª OPÇÃO	2ª OPÇÃO
02/10/2018 Terça-Feira	11h – 12h30		
	13h – 14h30		
03/10/2018 Quarta-Feira	11h – 12h30		
	15h		
04/10/2018 Quinta-Feira	10h30 – 11h30		
	13h30 – 14h30		
05/10/2018 Sexta-Feira	11h – 12h30		
	12h30 – 13h30		

Fonte: Elaborado pela autora