

A constituição identitária de uma professora de li e sua relação com a pesquisadora

Natália Mariloli Santos Giarola Castro¹

Resumo: O presente trabalho aborda a constituição identitária e representações de uma professora de língua inglesa (LI) e sua relação com a pesquisadora, buscando analisar dizeres a partir da Análise do Discurso atravessada pela psicanálise freud-laciana. Nessa abordagem, o sujeito é visto como heterogêneo, afetado pela linguagem e vive em busca de uma completude que lhe falta. O sujeito-professor se constitui na relação com os alunos, outros professores e sujeitos, visto que a formação do eu se dá a partir do olhar do outro. Os instrumentos utilizados para formação do *corpus* foram: diário de notas, entrevistas semiestruturadas e observação de aulas. Assim, percebemos que a professora se representa como insatisfeita com o seu próprio conhecimento da LI e com a indisciplina em sala de aula. Além disso, ela se compara aos outros professores e oscila entre o instante de olhar e o momento de compreender, ou seja, momento de se interrogar e buscar o aperfeiçoamento linguístico e metodológico que ela deseja. Este estudo pode contribuir para a problematização da formação de professores, por abordarmos temas que levam os docentes a se confrontem com os significantes que eles se atribuem ao se dizerem professores de LE.

Palavras-chave: Identidade, identificação, representação, professora de LI.

Introdução

A Linguística Aplicada (LA) possibilita o diálogo com outras áreas do saber que estão relacionadas aos usos sociais da linguagem, por isso podemos considerá-la ampla e transdisciplinar (CLARK, 2000; PENNYCOOK, 2006; SZUNDY e NICOLAIDES, 2013). Ela nos permite desenvolver estudos, por exemplo, com viés discursivo em sua interface com a psicanálise. Desse modo, neste artigo, abordamos questões da LA, buscando interpretações sustentadas na vertente discursiva atravessada pela psicanálise laciana, visto que discutimos a noção de sujeito heterogêneo, incompleto, constituído pela linguagem e dividido entre consciente e inconsciente. A constituição identitária deste sujeito é líquida, portanto temos

¹ Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre e doutoranda em Estudos Linguísticos com foco em Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Já lecionou língua inglesa em diferentes contextos de ensino e atualmente é professora efetiva de inglês no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Campus V.

“ilusões de identidade que se constroem no imaginário” (ECKERT-HOFF, 2008, p.63), e ela é (re)construída pela interação com o outro. Além disso, esse sujeito faz parte do ato comunicacional e a linguagem que o constitui sempre deixa “um furo, uma falta, [...] [e ele] tentará infinitamente preenchê-la, simbolizando elementos diversos, numa busca constante de completude” (FREITAS, 2009, p. 74).

Neste artigo, nosso objetivo foi depreender o olhar e as representações de uma professora de Língua Inglesa (LI) sobre si mesma e sua relação com a pesquisadora. Por isso, observamos as marcas de enunciação da docente, visto que as formas de representação que ela dá ao seu dizer não são o “reflexo direto do real do processo enunciativo” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 17), uma vez que, para essa autora, o dizer não pode ser transparente ao enunciador devido à dupla determinação do inconsciente e do interdiscurso. O trabalho com os dizeres do sujeito-professor nos possibilita atentar para as representações desse sujeito, contribuindo significativamente para as pesquisas que tratam de questões identitárias importantes para a formação e a reflexão dos futuros professores em educação universitária bem como daqueles que já se encontram em serviço.

Para formar o *corpus* deste trabalho, preferimos o formato de estudo de caso pela facilidade de obtermos uma proximidade maior com a professora participante desta pesquisa, Sofia², que leciona em uma escola estadual da região de Contagem, Minas Gerais (MG) e, desde 2012, participa de um projeto de formação continuada para professores de Línguas Estrangeiras, pertencente ao programa Interfaces da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Utilizamos os seguintes instrumentos para a formação do *corpus*: diário de notas da professora, entrevistas semiestruturadas e notas de campo. Nossa análise da materialidade dos dizeres da professora Sofia se baseia no trabalho de Pêcheux (2002), intitulado *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Nessa obra, o autor indica que o trabalho de interpretação exige que se faça a descrição indiscernível da interpretação da materialidade linguística para, posteriormente, reconhecer nela aquilo que rompe as significações estabilizadas. Valemo-nos também das contribuições de autores tais como Coracini (2003, 2011), Grigoletto (2003), Neves (2002) e Tavares (2010), que consideram o atravessamento da Psicanálise nas teorias do discurso e da enunciação.

² Nome fictício escolhido pela professora participante da pesquisa.

O sujeito professor e suas representações

Nesta pesquisa, trabalhamos com a noção de sujeito que advém da análise do discurso (AD) afetada pela Psicanálise, no qual o sujeito é heterogêneo, pois ele é “sempre feito de acordo com as relações sociais que estabelece, pois são essas relações, as relações com o outro da linguagem, que [o] levam a se construir como tal” (PEREIRA; SANTIAGO; LOPES, 2009, p. 144). Além disso, ele é dividido, descentrado, fragmentado, atravessado pelo inconsciente e sócio-historicamente construído (ORLANDI, 1999). Portanto, assumimos que o professor se constitui na sua relação com a comunidade escolar e outros sujeitos, todos inseridos numa dada cultura e, com isso, está sempre a se construir, visto que a formação do eu é a partir da relação com e pelo olhar do outro (CABAS, 2009). Assim, ele pode sofrer transformações subjetivas decorrentes do tipo de laço social que possui.

Na perspectiva da AD, o sujeito pode ocupar várias "posições-sujeito" em seu discurso, uma vez que a psicanálise o toma como sujeito da falta, sujeito desejante, que está sempre em busca de um significante que o complete, criando uma ilusão de completude ideal. Isto é, ele busca por uma identidade plena que não existe. Aliás, ele “está sempre em busca do que lhe traga simbolicamente uma sensação de plenitude, de prazer. Cada qual busca objetos nos quais possa experimentar o seu prazer” (DINIZ, 2011, p. 131). Podemos dizer, então, que o professor de línguas estrangeiras busca um ideal de competência linguística e de metodologia para o seu ensino, de maneira especial, aquele que participa de projetos de educação continuada (doravante EC).

Além disso, é indispensável ressaltarmos que cada sujeito-professor tem seu próprio tempo para refletir e possivelmente ressignificar suas práticas pedagógicas, ou melhor, “os professores precisam de tempo para que haja a (des)construção da prática” (SÓL, 2014, p. 105), visto que existe um tempo lógico de cada sujeito que se diferencia do tempo cronológico. Por isso, segundo Lacan ([1966] 1998, p. 208), esse tempo se divide em três estágios: 1) “o instante do olhar”, no qual, por exemplo, o educador deslumbra as possibilidades de ensino; 2) “o tempo para compreender”, onde o professor assume sua posição de orientador, analisa sua prática e começa a elaborar hipóteses para melhorias de seu ensino, levando-o para 3) “o momento de concluir” em que o sujeito muda de postura. Entretanto, esses momentos são da ordem do singular e o desejo de cada sujeito que moverá os tempos lógicos (MRECH, 2005), por isso não podemos considerar que esses tempos se

organizem de modo linear. A professora Sofia, por exemplo, se encontra no deslizar desses tempos.

A noção de representação a partir da abordagem discursiva também foi significativa para nosso estudo, uma vez que tomamos as representações apresentadas por Grigoletto (2003) pela via do imaginário, conceito oriundo da teoria psicanalítica, na qual elas “são do domínio da identificação imaginária, [...] o eu constitui-se como instância psíquica ao se identificar com determinadas imagens no mundo. No entanto, o eu só se reconhece em algumas imagens, que ele seleciona (GRIGOLETTO, 2003, p. 225). Portanto, com base nessa noção de representação, discutiremos as representações da professora Sofia sobre ela mesma, que possibilitam observar traços da constituição identitária e subjetiva do sujeito por meio dos enunciados que compõem nosso *corpus*.

Identificamo-nos com o termo ‘representação’ por concebermos que uma vez que a linguagem é opaca, marcada pela equívocidade, ela é insuficiente para representar o mundo, mas mantém a característica de prática simbólica de representação, sendo uma estrutura marcada pelo histórico e pelo social, conforme adverte Tavares (2010). Fundamentada nas teorias do discurso e da psicanálise, a autora explica que, como a linguagem não dá conta de recobrir o mundo, as relações entre os objetos do mundo e sua representação não são biunívocas. Há sempre um resto irrepresentável que sobra da operação da linguagem responsável por sua opacidade e equívocidade. Portanto, a prática de representação do mundo possibilitada pela linguagem é sempre parcial. São os estudos sobre enunciação que permitem “perceber [na enunciação] a insistência e a resistência do que sobra das operações de representação do mundo mediadas pela linguagem” (TAVARES, 2010, p. 49).

Além disso, Coracini (2007) defende que as representações são meios de delinear o imaginário responsável pela constituição identitária de alguém. Assim, pode-se partir do pressuposto de que as representações são modos de interpretação do que é compreendido como realidade. Esses modos de interpretação são percebidos por meio de imagens, enunciados ou signos, não implicando em apreensão fiel das coisas ou objetos do mundo.

Assim, conforme Neves (2002), sustentamos, portanto, que as representações são de ordem imaginária, estão relacionadas às imagens que o sujeito faz do mundo e são, portanto, constituídas no interdiscurso. Além do mais, quando o sujeito fala, ele se apropria da linguagem, instância simbólica, fundando a sua subjetividade já cindida pelo mistério que nosso inconsciente instaura e é por isso que podemos depreender possíveis deslocamentos na constituição identitária do sujeito. Lembrando que são parciais e sempre suscetíveis a gestos

de interpretação, as representações são, então, construídas pelas experiências pessoais e pelas experiências dos outros que estão ao nosso redor (CORACINI, 2003).

Identidade e identificação

Podemos assumir que o sujeito-professor hoje pode ser considerado um sujeito que se encontra na transição entre o moderno e o pós-moderno, concepção na qual, segundo Coracini (2003), a identidade é atravessada por uma multiplicidade de vozes, sempre incompleta e em formação. Nessa concepção, ser falante de outra língua pode causar deslocamentos identitários, visto que "aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro" (REVUZ, 1998, p.227). Por isso, esse sujeito quando busca aprender e se tornar um professor de língua estrangeira, tende a se identificar, mesmo que implicitamente, como portador de um saber que o distingue das outras pessoas e o faz pertencer "a um grupo seletivo, muitas vezes idealizado, daqueles que sabem outra língua, frequentemente identificada por atributos que a destacam da língua materna" (TAVARES, 2010, p.99).

Devido o sujeito ser heterogêneo, atravessado pelo inconsciente, conforme discutimos anteriormente, podemos perceber que a identidade está sempre em construção e constante modificação, isto é, ela "é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência do momento de nascimento" (HALL, 2000, p. 38). Desse modo, consoante Coracini (2007), a identidade está sempre em transformação e o sujeito se vê pelo olhar do Outro³ e, além disso, ele é formado por meio das experiências pessoais e das experiências dos outros⁴ que o cercam. Assim, a constituição identitária é afetada pela alteridade, uma vez que "ela se pauta, em grande parte, no desejo de corresponder ao desejo do outro, de ser amado pelo outro, de ser por ele reconhecido" (TAVARES, 2010, p. 98).

Concebemos a formação identitária pela via da identificação imaginária. Desse modo, o professor constitui sua identidade por meio daquilo com o que se identifica e,

3 Esse Outro é o Outro simbólico, o Outro da referência, no qual "sofre interferência tanto da sociedade quanto da estrutura familiar do sujeito. [...] Ele é um Outro que vai sendo internalizado pelo sujeito até se tornar o seu parceiro mais íntimo" (MRECH, 2003, p. 136). Desse modo, ele pode ser os pais, a cultura, as pessoas ao redor; enfim, é o tesouro dos significantes.

4 Diferentemente do grande Outro, o pequeno outro é da ordem do imaginário, da alteridade, o meu semelhante. Desse modo, "o sujeito atribui ao outro externo as mesmas características que ele identifica nele mesmo" (MRECH, 2003, p. 135).

consequentemente, busca inconscientemente ser, por exemplo, alguém que contém traços das imagens que ele possui de outros professores, principalmente daqueles que foram seus professores e deixaram marcas. Essas marcas tomam forma nos discursos presentes na memória discursiva e nas experiências de ensino/aprendizagem. Dessa forma,

somos o que nosso imaginário nos permite ser, ou melhor, vemo-nos – a nós e aos outros - a partir das imagens ou representações que fomos construindo a partir do olhar do outro, que, pouco a pouco, constrói nosso eu – quem e como somos -, traços que, seletivamente, vão constituindo nossa memória subjetiva, inconsciente, tornando-nos reféns da linguagem, sujeitos da linguagem que somos (CORACINI; GHIRALDELO, 2011, p. 13).

A noção de identidade também está relacionada ao conceito de narcisismo, uma vez que o sujeito busca a atenção e o reconhecimento do outro, nutrindo uma paixão por si mesmo, na tentativa de constituição do eu. Desse modo, o narcisismo é visto "como elemento constitutivo do amor-próprio e da autoestima e, portanto, destinado a autopreservação do sujeito e formação dos laços sociais" (ARAÚJO, 2010, p.79). Também referente a esse aspecto, Freud ([1914] 1974) trabalha com os conceitos de eu ideal e ideal de eu que são importantes para nossa pesquisa. Baseando-se em Freud, Cavallari (2011) nos explica que o eu ideal está ligado ao estado narcísico e formação do Eu, visto que prescreve modelos a serem seguidos e está “relacionado aos discursos que pregam o ‘dever-ser’ dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas” (CAVALLARI, 2011, p. 127). Assim, ele é marcado pela ilusão de totalidade e perfeição.

Por outro lado, o ideal de eu representa o ser, é de ordem simbólica e envolve um modelo ao qual o sujeito procura seguir para ser amado e reconhecido, e o qual "o que ele projeta diante de si como seu ideal é o substituto para o narcisismo perdido na infância, na qual [na infância] ele era seu próprio ideal" (FREUD, [1914] 1974, p. 27). Geralmente o professor de línguas é determinado por um ideal, um modelo a ser seguido, gerando as identificações imaginárias. O professor de LI, muitas vezes, encontra essa referência de professor ideal no sujeito-coordenador ou colaborador de projetos de formação continuada, devido ao fato de ele atribuir uma suposição de saber⁵ à pessoa que ocupa esse lugar de formador e com quem desenvolve um laço de transferência.

5 Segundo Tavares (2010, p. 106), o suposto saber “é fruto de uma fantasia, que todo ser humano tem, de que existe alguém no mundo que saiba de nós [...]. Esse saber não é um saber qualquer, nem esse sujeito, uma pessoa específica. Pelo contrário, trata-se de uma função ocupada, de um efeito do discurso e de um saber sobre a verdade de um sujeito, daquilo que o funda como sujeito desejante. Nesse sentido, a função pode ser exercida por qualquer um que aceite a suposição que vem do sujeito”. Essa função é crucial para o estabelecimento da transferência.

Conforme Tavares (2011), a constituição identitária do professor de línguas estrangeiras ocorre via as identificações com outros professores, com os discursos da EC (quando é o caso) e com outros que constituem sua formação, bem como com as experiências de ensino/aprendizagem que teve e com os discursos sobre o que é ser professor. Desse modo, as representações imaginárias do sujeito podem, muitas vezes, ser percebidas por meio da sua enunciação, uma vez que elas "podem ser compreendidas como identificações flagradas no discurso e que, portanto, sugerem processos identificatórios" (NEVES; HON; REIS; EVANGELISTA, 2013, p. 197).

O olhar da professora sobre ela mesma

Apresentamos nossos gestos de interpretação que se aglutinam em representações que a professora Sofia possui de si como professora, além de abordarmos a relação da participante com a pesquisadora. Todas as representações são oriundas do que reverbera nos dizeres da educadora, por isso não focamos no sujeito em si, mas em seu discurso, lembrando que não há sentido biunívoco e que a interpretação sempre pode ser outra.

Primeiramente, notamos marcas de insatisfação com sua própria competência linguística na língua inglesa, principalmente referente à habilidade oral. Em posição de queixa, ela alegava a falta de oportunidade de fazer intercâmbio e reclamava da desvalorização do professor. As referências ao intercâmbio são reverberações de discussões surgidas principalmente nos encontros da EC, de colegas que já haviam viajado para o exterior. Além disso, como podemos perceber no que ressoa em dizeres abaixo, Sofia ressalta seu interesse em ser semelhante aos colegas, indiciando o desejo de desenvolver bons projetos na escola e se esforçando para se expressar com mais desenvoltura na língua alvo.

(1) *Mas meu inglês não é fluente quanto o da X. / Você está me entendendo?/
Aí tem barra na língua.*

(2) *Eu fico me comparando aos outros professores, por que eles conseguem
[disciplina] e eu não?!*

No recorte (1), por meio da oração adversativa, a docente evidencia uma insatisfação em relação ao que acabara de dizer e se compara de modo a se inferiorizar diante da proficiência linguística de outra professora. No outro recorte, ela também se compara aos

colegas em relação ao controle e disciplina dos alunos. Portanto, podemos perceber a negativa que sinaliza sua impotência em fazer como o outro faz, em saber como o outro sabe, prevalecendo nessas falas o mal-estar e a insatisfação. Sofia se identifica com os colegas, principalmente em relação ao que percebe ser o prazer do docente: um saber que não se sabe porque é de ordem inconsciente. Isto ocorre, uma vez que “aquilo com que o sujeito se identifica é aquilo que ele quer ser” (OGILVIE, 1991, p. 118). Assim, a identidade do eu é constituída pelas múltiplas identificações do sujeito.

Contudo, devido a docente ser um sujeito desejante e implicado na formação continuada, sua posição é a de se aproximar da imagem que faz de si como mais preparada metodologicamente e mais proficiente, agindo de forma a tentar sê-lo, apesar de suas resistências (FREUD, [1895] 1996; ROUDINESCO e PLON, 1998), no qual nos remete ao ideal de eu, uma vez que, segundo Freud ([1914] 1996), durante a infância, a criança tem o próprio eu como ideal e o atribui uma perfeição imaginária. Portanto, após se reconhecer como imperfeita, possuindo uma ferida narcísica, a professora Sofia busca essa perfeição perdida por meio do ideal do eu. Com isso, observamos que ela procura se afinar com o ideal do projeto e dos formadores e assim se mostra empenhada em fazer cursos de inglês para melhorar sua competência linguística, é assídua aos encontros da EC e demonstra ter vontade de estudar e praticar mais a LI num país onde ela seja falada como língua materna, que seria a melhor forma para ela se autorizar como falante fluente ([Quero ir em] *qualquer lugar onde eu possa / eu possa desenvolver a língua inglesa. / [...] Não tenho interesse na língua portuguesa, mas na língua inglesa. / Como intercâmbio que fala a língua inglesa*).

Coracini (2003) nos alerta que o professor de língua estrangeira se constitui e é afetado pela alteridade e pelo estranhamento de si diante do outro. À medida que ele tem contato com outras culturas, ele consegue perceber o estrangeiro que o habita. Desse modo, a pesquisada vai buscando esse saber inconsciente, um eu ideal e ideal de eu nos cursos de EC e nunca sai desses espaços.

Mediante a enunciação da participante, depreendemos as representações próprias da incompletude subjetiva, que justamente por ser animada pela falta, lugar do desejo, permitem reflexões e transformações. Conforme podemos observar no recorte abaixo, a professora, que nos dizeres anteriores havia se colocado no lugar da queixa e da impotência, compara-se novamente a outra colega, dando sinais, principalmente por meio do seu tom de voz e expressão, de querer melhorar sua prática e relacionamento com os discentes:

(3) *“Uma professora do interior, ela tinha disciplina, o problema era indisciplina, mas ela conseguia com as turmas/ fazer os jogos /e no final de ano ela leva os meninos que tiveram as melhores notas, a equipe vencedora num clube. [...] Ai, eu tenho vontade de fazer essas coisas, sabe? Preciso aprender o caminho. /Por onde começar///sabe? /às vezes eu me perco no caminho, o caminho”.*

Nesse dizer, a recorrência da palavra “sabe” é uma marca enunciativa que pretende buscar o reconhecimento do outro para o seu dizer. Ela busca identificação, no sentido de questionar com o receptor se ele o identifica com ela, se ele sabe do que ela está falando e compartilha do seu não-saber. Além disso, por meio de mais uma comparação, Sofia se coloca na posição de aluna, quando ressalta, de modo deôntico (preciso), a necessidade de “aprender o caminho”, para lidar com a indisciplina. O uso da metáfora “caminho” é um forte indício do seu mal-estar em acreditar que haja um único jeito de fazê-lo e só o outro sabe, sugerindo que há apenas uma direção certa para trabalhar a indisciplina, na qual o sujeito não pode se perder se a segue corretamente. No discurso da EC, é comum ouvirmos de muitos professores reclamações relacionadas à indisciplina e falta de interesse dos alunos pelas aulas. Essas queixas refletem o mal-estar social, considerado sintoma na concepção da psicanálise, que pode paralisar o professor, tornando uma cadeia que se repete, pois o sujeito retira satisfação do sintoma, fechada nos pressupostos de professores impotentes que não sabem ensinar e de alunos-problema que não aprendem, como afirmam as psicanalistas Margarete Miranda e Ana Lydia Santiago (2010, p. 1).

Conforme Sól (2014), as queixas e manifestações de angústia devem ser valorizadas e ouvidas, visto que o sujeito tem muito "a 'se' dizer". Portanto, muitos professores participam de cursos de EC com o objetivo de superar os problemas que vivenciam em suas salas de aula, como a falta de maior conhecimento linguístico da língua estrangeira e metodologias de ensino, além de almejam uma articulação com a universidade e de serem mais valorizados pela comunidade escolar.

No campo da educação, discute-se que cada educador reflete e ressignifica ou não suas práticas pedagógicas em seu próprio tempo e ele também tem a difícil tarefa de compreender os estágios e desejos dos alunos na escola de hoje. Acreditamos que há um tempo lógico de cada sujeito para vivenciar, criar e ressignificar suas experiências. Portanto, podemos observar nos dizeres da professora o deslizar dos tempos. Por exemplo, a pesquisada encontra-se no instante de olhar, visto que ela adota uma impessoalidade em relação aos problemas: pela negação, ela marca a sua incapacidade, não se implica na problemática e

responsabiliza o Outro por suas frustrações, como vemos no próximo recorte: ela culpabiliza o sistema escolar como causador de desânimo e desmotivação em ensinar.

(4) *Eu gosto de dar aula, mas estou **desanimada com o sistema**, o salário. / Não reprovamos o aluno, / tenho que ficar atrás de aluno. Eu não **confessei**, não expus, mas **o sistema me deixa mu::ito desmotivada**, / é o que me chateia.*

Ademais, percebemos nos movimentos da participante que ela inicia o tempo para compreender ao ver balançar suas queixas e ao procurar refletir e se interrogar, como faz no recorte (2) quando se interroga, *porque eles conseguem e eu não?* Ou no recorte (3), *preciso aprender o caminho/ por onde começar/ sabe?* Assim, embora a Sofia ainda esteja a olhar para sua própria prática, ela desliza para o tempo de compreender a necessidade de se implicar e buscar conhecimentos para superar seus desafios em sala de aula.

As representações do Outro presentes no discurso dos docentes possibilitam perceber deslocamentos de representações e vislumbrar as representações de si que são constitutivas da sua identidade (CAVALLARI, 2005). Consequentemente, por meio das representações da professora, podemos compreender os possíveis deslocamentos identitários pelos quais ela passa. Percebemos que Sofia busca estruturar o seu eu na ansiedade de alcançar uma identidade una, procurando solidificar o eu ideal, a fim de ter reconhecimento e amor dos alunos e dos colegas. O eu ideal é uma imagem que gera uma ilusória completude e perfeição, permitindo que o sujeito tente organizar sua realidade. Por isso, o estudo das representações é importante, visto que contribui para a (re)construção das identidades, por possibilitar uma relação entre o que está no imaginário social e a realidade" (TAVARES, 2002).

Olhar da participante em relação à pesquisadora

Objetivamos trazer para nossa discussão as imagens que a professora Sofia tem da pesquisadora, como ajudante e possuidora de um suposto saber que a auxiliará na sua prática pedagógica. Por isso, selecionamos alguns recortes que acreditamos poder ilustrar essas representações.

(5) [...] *olha que eu fiquei chateada pela forma como ela [aluna] saiu da sala, [...] **Eu reconheço que tem muitas coisas que eu preciso melhorar, tanto que até citei seu nome, / falei, tanto que X tá aqui, pra gente fazer um trabalho, bem diferenciado [...].***

(6) [...] *no início quando você me pegou, / eu estava muito machucada, desanimada, talvez você não tenha percebido isso. / Mas **eu queria uma ajuda, um help, né?***

(7) *P: E o que você acha que essa pesquisa, /minha pesquisa vai trazer para você e sua sala de aula?*

*S: **Crescimento profissional, crescimento pessoal/ porque::: eu vou aprender novas teorias, vou sair dessa prática da mesmice, eu creio, né?** / Vou ter que compartilhar coisas novas com você. / **É::: tá atenta, aí eu também vou ler, eu também vou pesqui:::/ vou fazer minhas mudanças no que eu precisar.***

P: E o que você espera de mim?

*S: [risos] **É::: um companheirismo,**/ meio assim, em relação das trocas de experiência, enquanto pesquisadora, e eu enquanto sendo / observada. **Uma troca, / troca de experiência.***

Nos três recortes, Sofia se refere a mim⁶ como possuidora de um conhecimento do qual ela necessita para alcançar o ideal da formação: a possibilidade de sair da mesmice, de crescer pessoalmente e de fazer um trabalho diferenciado e eu seria a companheira que a guiaria e apoiaria com o meu saber. Nessa rede discursiva, eu sou a conhecedora do discurso da ciência e saberia uma “fórmula” para auxiliá-la com as dificuldades encontradas no contexto escolar, enquanto ao mesmo tempo uma “companheira”, mas na condição de mestria. Pensando no sujeito professor, o suposto saber, segundo Tavares (2010), apoiada em Filloux (1996), “se refere ao lugar de mestria conferido ao professor como alguém que detém um saber sobre o objeto de saber em jogo em uma relação pedagógica e como alguém a quem é dirigida uma demanda de saber”.

Vale explicitar como Sofia transita entre dois posicionamentos relacionados ao sujeito suposto saber de si em mim. Primeiramente, no momento de interação entre eu e a participante, ela me atribui a posição de sujeito suposto saber de sua formação. No entanto, num segundo momento, quando a professora está diante de seus pares, dos colegas de trabalho, ela me destitui discursivamente desse lugar e me coloca na posição de estagiária, isto é, numa posição de não saber, possivelmente ajustando o dizer para se posicionar como detentora do saber de mestre, principalmente por ela ser participante de um projeto de EC, o

⁶ Nesta seção, decidimos usar a primeira pessoa do singular para marcar a subjetividade da pesquisadora e ilustrar a proximidade dela com a participante.

qual ela sempre menciona aos colegas. Esta situação ocorreu em dois momentos, uma quando ela me apresentou como estagiária para um colega de trabalho e quando encontrei com o diretor da escola e ele comentou: “*Então você está estagiando com a Sofia?!*”. Essa outra posição enunciativa que ela toma lhe investe o poder do qual necessita para manter sua imagem diante dos colegas e do diretor como possuidora do controle e do conhecimento responsável pela formação da estagiária.

Nestes recortes, há recorrência do item lexical “*troca*” para enfatizar essa vontade de ter comigo um relacionamento que permitiria o gesto de apoio e compartilhamento. Além disso, há a presença do marcador discursivo interacional: “*né*”, a fim de requisitar o apoio de minha parte (FREITAG, 2008). Também há modalização expressa no verbo “*crer*”, no qual podemos classificá-lo como modalidade epistêmica que se refere ao eixo do saber (certeza/probabilidade). Esse tipo de modalidade revela as avaliações feitas pelo sujeito enunciador.

Além disso, a professora Sofia volta a conferir o lugar de suposto saber de seu psiquismo ao me convidar para ser a sua psicóloga. Assim, discursivamente, ela também me atribui a posição de analista e como tal, eu seria capaz de escutá-la e possivelmente compreendê-la, guiando-a ao ‘saber lidar’ com suas questões (*Você vai ser minha psicóloga agora [risos] / porque todo ano é assim/ tem cinco anos que eu estou pedindo remoção daquela escola/ pelos desafetos mesmo/ muito tempo que eu tenho aguentado as coisas que acontecem lá*). Nesse recorte, eu, na posição de analista, poderia, portanto, ajudá-la a suportar o sofrimento da relação de desafeto com colegas e da espera para ser removida.

Em alguns momentos da coleta dos fatos linguísticos para esta pesquisa, percebemos que a docente oscila em suas posições e faz um gesto que a isentaria de se responsabilizar por uma mini-pesquisa que ela queria fazer com os seus alunos para saber o que eles estavam achando das aulas de inglês. Para conduzir essa mini-pesquisa, ela precisaria fazer cópias do questionário tendo, para isso, que pedir à coordenação para xerocar ou imprimir o arquivo para ela. Sofia, no entanto, pensa em colocar os logos do Concol e da UFMG para que a coordenação da escola acreditasse que era um trabalho meu e que seria provavelmente considerado mais sério e relevante, conforme podemos observar no recorte abaixo:

(8) [...] *aí eu vou ver se consigo com o X de tirar xerox/ vê, **se você coloca o emblema/ do Concol / se a gente colocasse do Concol/ um emblema da UFMG/ pesquisa da mestrandia Natália, / PARANRAN::: / que eles vão ver que é de você [inc.]***.

Analisando a materialidade, primeiramente ela utiliza o pronome “você”, me responsabilizando pelo trabalho (“*você coloca*”) e muda de posição modificando para a “gente” e se incluindo na atividade. Sofia sofre com a precariedade do xerox na escola e, em vários momentos, fala de sua indignação por não poder utilizar a máquina e ter que arcar com os custos das cópias das atividades para seus alunos. Ali, naquele momento, ela poderia se livrar desse constrangimento, me atribuindo a autoria da tarefa e obtendo assim o consentimento para o uso da máquina, como se fosse um passe de mágica, explicitado no uso da interjeição “*PARANRAN*”.

Considerações finais

Neste estudo, procuramos identificar nos dizeres de uma professora de LI, participante de um curso de EC, as representações que ela faz de si como educadora e da pesquisadora. Nossa análise nos levou a sentidos que sinalizaram insatisfação e o mal-estar da professora em relação ao seu próprio conhecimento linguístico da LI, bem como em relação à sua prática metodológica. Esta insatisfação se deu também com relação à desvalorização atribuída a ela como professora e à sua falta de autoridade e controle da disciplina em sala de aula. Ela também se compara e se identifica com os outros educadores, ora com os participantes do projeto de EC, ora com os colegas de trabalho, e, como sujeito desejante, busca o saber de transformar e de lidar com os desafios da sala de aula. Desse modo, ela busca uma completude, pois nos parece que Sofia busca estruturar o seu eu, ter uma identidade una, um eu ideal fundado no reconhecimento e amor dos alunos e dos colegas.

No relacionamento entre Sofia e a pesquisadora, pudemos vislumbrar que, dependendo das condições de produção do discurso, a professora nomeia a pesquisadora ora como estagiária, que está ali na escola para auxiliá-la em suas aulas, ora como mestre e até mesmo analista, que está ali como possuidora de um suposto saber das teorias da LA e do psíquico, e que está ali para guiá-la e ajudá-la a melhorar sua prática pedagógica e a lidar com a indisciplina dos alunos. Em outras palavras, Sofia considera a pesquisadora como possuidora de um conhecimento do qual ela necessita para alcançar o ideal da formação, mas é ela quem se apropria de um saber quando se posiciona como mestre da estagiária diante dos colegas e alunos.

Além disso, assim como outros professores que participam de programas de EC, a docente está a se construir, visto que a formação do eu é a partir da relação com e pelo olhar do outro. É pelo laço social sustentado pelo discurso que sua identidade se constitui, na sua relação com todos os sujeitos inseridos na mesma cultura. Essa construção identitária, onde se podem observar deslocamentos que têm efeito de mudança, é regida pelo seu tempo lógico. Consideramos que Sofia oscila entre o instante de olhar e o momento de compreender, ou seja, momento de se interrogar e buscar o aperfeiçoamento linguístico e metodológico que ela deseja. O momento de concluir pode ou não ser alcançado, mas ela encontra saídas criativas que lhe trazem satisfações provisórias. Sabemos, portanto, que ela, como a maioria dos professores em formação, deseja uma identidade profissional tida como ideal. Assim, acreditamos que este estudo pode contribuir para problematizar a formação de professores, uma vez que discutimos questões significativas que possibilitam a reflexão dos educadores e sua confrontação com as significações que dão a si como professores e falantes de uma língua estrangeira.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, M. G. Considerações sobre o narcisismo. **Estudos de psicanálise**. Aracaju, n. 34, Aracaju, 2010.

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

CABAS, C. G. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan** – da questão do sujeito ao sujeito em questão. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2009.

CAVALLARI, J. S. O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno. 2005. 220f. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CAVALLARI, J. S. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CLARK, H. H. **O uso da linguagem**. Cadernos de Tradução, n. 9, jan/mar. 2000.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a constituição da identidade do professor de língua. In: _____. BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan./ jun. 2018 – Vol 18, Nº 1, ISSN 2318-7131

discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011

DINIZ, M. O método clínico e a formação docente. In: MRECH, L. M.; et. al. **Psicanálise, educação e diversidade**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

FILLOUX, J. **Du contrat pédagogique: le discours inconscient de l'école**. Paris: L'Harmattan, 1996.

FREITAG, R. M. K. **Marcadores discursivos interacionais: análise contrastiva entre duas variedades do português falado no Brasil**. Anais do CELSUL, 2008. Disponível em http://www.celsul.org.br/Encontros/08/marcadores_discursivos_internacionais.pdf. Acesso em 15 de maio de 2018.

FREITAS, V. A. B. Aspectos da subjetividade brasileira no contato/confronto com uma língua estrangeira. In: BERTOLDO, E. S. **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor**. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas** (1914). 1. Ed. Tradução Jayme Salomão, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, S. **Ensaio sobre a histeria** (1905). Obras Completas, v. 02, ed. Standard. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro – 4. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LACAN, J. **Escritos** (1966). Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MIRANDA, M. P.; SANTIAGO, A. L. As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema. In: **O Declínio dos Saberes e o Mercado Do Gozo**, São Paulo. Proceedings online. FE/USP, 2010.

MRECH, L. M. Mas, afinal, o que é educar? In: MRECH, L. M. (Org) **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp Editora, 2005.

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

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

OGILVIE, B. **Lacan: a formação do conceito de sujeito**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2 Ed., 1991.

ORLANDI, E. **Análise de discursos: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

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

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

PEREIRA, M. R. SANTIAGO, A. L. B, LOPES, E. M. T. Apresentação do Dossiê Psicanálise e Educação. In: **Educação em Revista**, v. 25, n. 01, Belo Horizonte, 2009.

REVUZ, C. A lingual 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.

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

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

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

TAVARES, C. N. V. Entre o desejo e realização? Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira. 2002. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

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.

The english language teacher identity formation and her relationship with the researcher

Abstract: This paper approaches the identity formation and representations of an English language teacher and her relationship with the researcher, in order to analyze sayings through Discourse Analysis crossed by Freud-Lacan psychoanalysis. In this approach, the subject is heterogeneous, affected by language and aiming wholeness that lacks. The teacher is constituted in the relationship with the students, other teachers and subjects, because the formation of the self takes place from the gaze of the other. The instruments used for corpus formation were daily notes, semi-structured interviews, and classroom observations. Then, we noticed that the educator represents herself as dissatisfied with her own English knowledge and indiscipline in the classroom. She also compares herself with other teachers and she oscillates between the looking time and the understanding time, that is, time to interrogate and seek linguistic and methodological improvement that she wants. This study may contribute to discuss teachers' education because we approach issues that may make teachers confront the representations that they give themselves as they consider themselves teachers of English language.

Keywords: Identity, identification, representation, English language teacher.