

Representações de Professores de Inglês da Escola Pública: O Olhar sobre o Aluno e o Espaço Escolar

Representations of English Teachers from Public Schools: a Glance at the Student and School Landscape

Vanderlice dos Santos Andrade Sól¹

Maralice de Souza Neves²

RESUMO: Tendo como base a Teoria do Discurso e as contribuições da Psicanálise, o sujeito é visto em oposição ao sujeito cartesiano (existe quando pensa). Assim sendo, este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutoramento em andamento que investiga as tomadas de posição do professor. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo que segue uma abordagem metodológica que privilegia diferentes possibilidades de interpretação do *corpus*, utilizando questionários e entrevistas como instrumentos de formação do *corpus*. Os participantes, neste estudo, são 24 professores de inglês da rede pública de ensino da região Sudeste do Brasil. O foco do estudo está no fato de que esses professores são egressos de um curso de educação continuada para professores de inglês. Os resultados apontam que, ao tecer a rede de representações sobre as escolas onde atuam e os seus alunos, a maioria dos

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora de Inglês do IFMG – Campus Ouro Preto.

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

professores-enunciadores faz um desabafo de uma série de sintomas que impedem que eles desenvolvam um trabalho de qualidade. O dizer dos professores se apoia no binarismo: escola pública/escola particular e revela o desejo dos professores de ter um aluno ideal, que aprenderia se tivesse as qualidades desejadas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação continuada. Representações. Discurso. Escola pública.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar um recorte do estudo desenvolvido para a tese de doutoramento em andamento intitulada “Trajetórias de professores de inglês egressos de um curso de educação continuada: identidades em (des)construção”.

Para subsidiar esta investigação, utilizaremos como apoio conceitos advindos de teorias do discurso e da Psicanálise. É imprescindível, na área de Linguística Aplicada (LA), problematizar a formação continuada do professor de Língua Estrangeira (LE) a partir da Teoria do Discurso em interface com a Psicanálise na tentativa de compreender como a identidade do professor é constituída.

O professor de línguas se apresenta como sujeito da falta sempre em busca de (alg)uma completude, inteireza e controle. Desse modo, o sujeito-professor, marcado pela falta e pelo desejo, é visto por Ghiraldelo (2006) como sujeito sócio-histórico, constituído na e pela linguagem, não possuindo, nessa perspectiva, controle sobre seu discurso e prática (o seu dizer será sempre afetado pelo inconsciente). Assim, a subjetividade é compreendida como algo em constante construção, calcada no

inconsciente, construída com e pelo (O) outro³ e é formada a partir da forma como o sujeito se relaciona com várias formações discursivas⁴. Assim, “discurso” é entendido como “tudo aquilo que é passível de ser verbalizado na forma oral, escrita, imagética (GHIRALDELO, 2006, p. 250). Nessa perspectiva, as teorias do discurso visam compreender como um objeto simbólico produz sentidos (ORLANDI, 2005).

1 Fundamentação teórica

A noção de “representação” adotada neste estudo transcende as noções ancoradas nos estudos sócio-culturais que abordam questões de identidade. Filiamos-nos à noção de “representação” atravessada pela Psicanálise, na qual as representações constituem o imaginário do sujeito e são de natureza inconsciente. Nesse sentido, temos a definição de sujeito como cindido, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente e habitado por outros, assim, a identidade é entendida como algo em construção, em movimento e modificação constantes.

Para desenvolver o estudo em questão, nos baseamos em conceitos da teoria psicanalítica freudiana e lacaniana a fim de estabelecer uma interface entre a representação e a construção das subjetividades. Nesse sentido, Andrade (2008, p. 110)

³ *Outro* (com maiúscula) é definido por Lacan como o lugar do tesouro dos significantes, ou um espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde o seu ingresso no mundo. É a referência ao simbólico. O conjunto dos termos que constituem esse espaço remete sempre a outros (da ordem do imaginário). Já *outro* (com minúscula), representa os sujeitos falantes, vem de fora, produz alteridade e marca a diferença nos sujeitos (LACAN, 2008).

⁴ A noção de formação discursiva na AD foi introduzida por Foucault e reformulada por Pêcheux. São as formações discursivas que determinam *o que pode e deve ser dito* a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso.

afirma que representar implica dois elementos: representar “alguma coisa (1) para outra coisa (2)”. Isso nos remete à concepção de sujeito de Lacan (2008, p. 46), na qual um significante representa um sujeito para outro significante, ele “repudia a categoria de eterno, singularmente, ele é por si mesmo.” Assim, a representação está ligada à falta, a uma não-presença de um significante que vai sempre se remeter a outro e se apresenta sempre em cadeia no constante rearranjo discursivo.

Para Freud (1977), a representação está implicada com o processo de memória por meio de um jogo associativo. No caso dos professores envolvidos neste estudo, essa memória se apresenta como um conjunto de fragmentos desordenados, descontínuos, recalçados, diluídos, “esquecidos” no inconsciente, que, num determinado momento, um “eu” se põe a lembrar e a organizar na linguagem através de uma narrativa, dando um sentido para os pedaços que afloram no discurso, construindo, enfim, uma história de si e sobre si.

Nesse sentido, é válido problematizar o ensino/aprendizado de LE a partir das representações, uma vez que, assim, o professor poderá (re)significar suas angústias⁵, mobilizando-as e tornando-as produtivas. Havendo essa movimentação de saberes, o aluno passará a assumir uma posição desejante frente à LE. Do contrário, poderá ser um simples processo técnico de transmissão de informação.

A Psicanálise pode subsidiar reflexões sobre questões relacionadas à Educação, problematizando questões do tipo: a

⁵ Segundo Lacan, a angústia está presente na relação do sujeito ao desejo do Outro. Sendo assim, a angústia não é uma emoção. É um afeto, “[...] é esse corte [...] um pré-sentimento. Todos os desvios são possíveis a partir da angústia. Sua substância é: *aquilo que não engana*. [...] A angústia não é a dúvida, a angústia é a causa da dúvida.” (LACAN, 2005, p. 88). A angústia aparece como falta, mas na verdade a angústia aparece quando falta a falta.

ilusão da completude, a objetividade (tentativa de apagamento da subjetividade), o sonho de uma Educação plena (Educação para todos – quem seria esse “todos”), a singularidade (o inconsciente), a complexidade das metodologias e estratégias de ensino etc. Em suma, é nessa direção que o estudo aqui proposto pretende seguir, aliando conceitos da AD e da Psicanálise em um campo de investigação no qual a linguagem é vista como “meandros de luz e sombra” que fazem emergir “as resistências, os questionamentos, os impasses, os silêncios, etc.” (MRECH, 2005, p. 26).

Nessa perspectiva, as várias mazelas no contexto educacional levam o professor à angústia, à indecisão sobre o que fazer com seus alunos ou paralisação de seu fazer pedagógico. Nesse sentido, o professor só poderia definir o objeto da Educação a partir do sujeito. Assim, a Educação é vista como uma das atividades que pertencem à ordem do incompleto. Desse modo, o impacto da Psicanálise na Educação permite que se perceba a densidade trazida pelo fenômeno educativo. Sob o viés da Psicanálise, a Educação é vista como uma atividade que nunca termina e a prática, o professor, os alunos e a Educação perfeitos são da ordem do inatingível. Isso é algo que, ao mesmo tempo, pode angustiar e reconfortar, pode também consolar o professor, pois ele se lembrará que não é perfeito, seus alunos também não, mas que pode estabelecer laços sociais com eles que os permitam considerar a singularidade e investigar os processos de transmissão e sua recusa.

2 Abordagem metodológica

2.1 Percurso da investigação

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, cuja modalidade segue uma abordagem metodológica que privilegia

diferentes possibilidades de interpretação sobre o material discursivo analisado, utilizando questionários e entrevistas como instrumentos de formação do *corpus*. Os participantes, neste estudo, são 24 professores de inglês da rede pública de ensino da região Sudeste do Brasil. O foco do estudo está no fato de que esse professores são egressos de um curso de educação continuada para professores de inglês. Neste artigo, apresentamos algumas representações dos professores de inglês sobre os alunos e o espaço escolar.

2.2 Condições de produção dos discursos e participantes da pesquisa

O estudo em questão está sendo desenvolvido com professores egressos do Curso de Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras – EDUCONLE, oferecido pela Faculdade Letras da UFMG. Para tal, foi feito um questionário semi-estruturado (Anexo A) e uma entrevista semi-estruturada (Anexo B).

Durante o mês de abril de 2010, a pesquisadora doutoranda entrou em contato, via telefone, com os 162 professores que participaram do projeto EDUCONLE de 2002 a 2009, perfazendo um total de oito turmas. Dessas oito turmas, vinte e quatro professores responderam aos questionários (Quadro 1 - Anexo C). A carga horária média de trabalho semanal dos professores é de vinte e oito horas/aula.

Na seção a seguir, serão apresentados os gestos de interpretação empreendidos. Para isso, desenvolvemos, neste estudo, mecanismos de escuta e gestos de interpretação que consideram a porosidade da linguagem; os fragmentos que denunciam a heterogeneidade do sujeito-professor; a “identidade camaleônica” do sujeito da falta, cindido, descentrado, em busca

de si mesmo, do preenchimento impossível da falta que o constitui e o inscreve como sujeito da linguagem (ECKERT-HOFF, 2008, p. 16). Por fim, para analisar sob tal perspectiva, foram observados, no discurso dos enunciadores, marcas do intradiscorso (linearidade do dizer); interdiscorso (já-dito esquecido); ressonâncias discursivas (repetições de marcas linguísticas) discutidas por Serrani (2005); modalizadores, denegação; contradição, regularidades e dispersão de sentidos.

3 Os gestos de interpretação: aquilo que (re)vela

Ao tentar uma definição do aluno de inglês, os professores também falam de si, uma vez que se constituem a partir do olhar do outro, mesmo não fazendo uma nomeação explícita. A rede de representações abaixo revela o aluno e o professor como angustiados por uma situação que não é favorável para ensinar e aprender uma LE. E muitos dos dizeres apresentam uma visão do aluno como passivo e o professor como detentor do conhecimento.

ALUNO	PROFESSOR
Prof. 1 - Direciona ação do professor.	Prof. 4 - Irritado porque não consegue fazer muito pelos alunos.
Prof. 2 - Ser sedento por conhecimento.	Prof. 5 - Aquele que enfrenta obstáculos (sala super lotada, escola pública, etc.).
Prof. 4 - Curioso, ansioso porque não aprende em apenas 1h/aula semanal.	Prof. 6 - Provedor de conhecimento.
Prof. 5 - Alguém que almeja falar a língua “estranha”, não tem paciência.	Prof. 7 - Gosta do professor, mas não valoriza o conteúdo.

Prof. 7 - Gosta do inglês, mas se afasta porque acha difícil.	Prof. 8 - Facilitador, aquele que estimula.
Prof. 8 - Alguém capaz de aprender e deve ser motivado.	Prof. 9 - Maquinista.
Prof. 9 - Vagão.	Prof. 10 - Amplia a visão do aluno.
Prof.10 - Não almejam melhorar.	Prof.12 - Aquele que enfrenta obstáculos para ensinar.
Prof. 11 - Falta clareza do que é o aluno.	Prof. 17 - Preso ao tradicional. Professores da rede pública são resistentes à mudança.
Prof. 12 - Aquele que enfrenta obstáculos para aprender.	
Prof. 16 - Distante do professor por causa da tecnologia.	Prof. 22 - Construtor, facilitador.

Fonte: Questionário Piloto⁶

E, ao falar do professor em geral, o dizer do professor deixa escapar a imagem de si. Neste caso, a própria enunciadora faz eco a outros discursos, a considerando mal preparada:

Os professores são mal preparados, eu era e ainda tenho um longo caminho pela frente. Os alunos têm grande vontade de falar Inglês, mas as turmas são muito cheias e eles ao longo dos anos perdem o interesse. (Juliana – Fonte: Questionário).

Outro aspecto capturado no dizer dos professores é a questão da necessidade de haver sempre uma justificativa para aquilo que impede seu fazer. Ora é a falta de proficiência na

⁶ Este quadro foi mantido no corpo do texto com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor e subsidiar a análise.

língua, ora é o alto número de alunos na sala de aula ou a falta de recursos materiais.

Várias sequências discursivas revelam o desejo dos professores de ter um aluno ideal, que aprenderia se tivesse as qualidades desejadas. O uso da modalidade deôntica “tem que” exemplifica tal questão. Em “O professor tem de”, temos uma marca da formação discursiva das metodologias de ensino contemporâneas, que definem o que um bom professor de línguas deve fazer para ser bem sucedido.

Aluno: sob meu ponto de vista o aluno tem que ter interesse, boa vontade, disciplina, e, sobretudo ser estimulado a pensar.

Professor: mediador do conhecimento. O professor tem de estimular o raciocínio do aluno fazendo uso de diversas estratégias até que ele (aluno) se sinta motivado e tenha interesse e gosto pelo que está aprendendo. Penso que o gosto por aprender o idioma Inglês distancia o aluno quando esse se depara com um vocabulário totalmente diferente do seu (o inglês não é uma língua neo-latina) enquanto o espanhol proporciona a ele respostas mais rápidas (por sua semelhança com o nosso idioma) (Charlotte – Questionário).

Há, ainda, no recorte acima, a representação advinda do senso comum, na qual o aluno tem mais dificuldade com Inglês do que com Espanhol, porque este é língua latina. A ansiedade pela mudança leva a professora a se filiar a um imaginário que ela considera condizente com essa prática *outra*. Conforme afirma Eckert-Hoff (2009, p. 147),

o valor da verdade que é conferido ao “novo” evidencia que o sujeito é interpelado pela ideologia, circunscrita, em maior ou menor grau, em toda relação social, situação, ou fato. Denuncia também o valor mercadológico do novo, em que o velho é sempre refutado e o novo ganha valor de verdade, “esquecendo-se” de que o velho está lá, revestido pelo novo.

Várias sequências discursivas revelam um dilema pelo qual passam os professores de Inglês em relação à sua atuação na escola pública e na escola particular, evidenciando o binarismo: escola pública/escola particular. A primeira é o lugar onde não se consegue se realizar como profissional devido à falta de apoio e recursos, mas se tem liberdade para atuar. Já na escola privada, tem-se a situação ideal, mas o professor se sente preso ao cumprimento de metas e tem pouca flexibilidade. Temos aí uma contradição, pois se tem a impressão de que a escola pública não requer o cumprimento de metas. É válido ressaltar que dos vinte e quatro professores apenas duas atuam na rede privada de ensino. Sendo assim, o binarismo aparece como algo advindo do imaginário dos professores e não de uma experiência concreta.

O ((nome da escola)) é uma escola particular em que eu tenho todos os recursos a minha disposição (sala de informática, vídeo, biblioteca, xerox, apoio pedagógico). Todos os alunos possuem a apostila da rede ((nome da Instituição)) e eu preciso seguir um planejamento anual e finalizar todo o meu conteúdo, que de alguma forma me deixa presa ao cumprimento de metas.

Na prefeitura, os meus alunos são extremamente carentes, não possuem material, caderno, uniforme. Este ano tentei adotar um livro didático, mas por causa das dificuldades financeiras não foi possível. A professora de Inglês do turno da manhã montou uma apostila com um valor mais acessível para os alunos e eu irei adotá-la para os meus alunos. Possuo uma cota limitada de xerox, o que dificulta muito o meu trabalho. (Bilu – Questionário).

Pública: Pouco recurso didático oferecido pela escola, em contra partida, tenho a oportunidade de desenvolver o meu trabalho e direcioná-lo de forma mais flexível e criativa.

Particular: Mais recurso didático, porém com menos flexibilidade. Lá, o material é indicado e devemos usá-lo de forma que se cumpra todo o conteúdo dentro do prazo estabelecido nos períodos letivo. (Nina – Questionário).

Lu – Aí vamos entrar em questões mais burocráticas das duas situações, porque como funcionária pública eu tenho autonomia para fazer o que eu quiser dentro dos 50 minutos de aula, né.

P – a flexibilidade?

Lu – flexibilidade, flexibilidade. Agora em termos de aprendizagem é óbvio, o prazer que a escola particular me dá é muito grande, porque o menino já vem, a maioria, 70% da sala tem 3 ou 4 anos que frequenta um curso de idioma. Então tudo isso facilita demais a minha vida, né. Todas as salas são equipadas com data show, aquela coisa toda, eu tenho um som disponível na minha sala, eu não preciso sair para buscar o som, nem preciso usar o meu, né. É aquela coisa toda// os dois de maneiras diferentes são prazerosos, me dão satisfação pra trabalhar. (Lu – Entrevista).

Entendemos a contradição, não como algo negativo, mas como constitutiva da subjetividade, portanto, não pode ser eliminada, pois “é a própria lei de existência do discurso” Foucault (1979). A contradição é inerente ao discurso.

A sequência discursiva abaixo ilustra um drama pelo qual quase todos os enunciadores passam. No qual o professor revela a dificuldade de sua profissão, relacionando-a à falta de interesse do aluno pela disciplina. O uso da modalidade deôntica “tem que saber muito bem” revela o grau de cobrança que o professor tem para consigo.

É difícil ser professor, já que o Inglês é pouco valorizado nas escolas. Não só nas públicas, mas também nas privadas. O professor tem que saber muito bem o que está fazendo, ser inovador para despertar o interesse de seus alunos, já que os

mesmos não têm o inglês, como matéria prioritária em seu aprendizado (Naltiva – Questionário).

Na sequência discursiva a seguir, o dizer da enunciadora (re)vela a contradição, pois temos o aluno que aprende com poucos recursos desde que seja estimulado. Desse modo, não é a falta de recursos que o impede de aprender. O uso de “é preciso” evoca algo que falta acontecer para que o aluno aprenda. É possível perceber que o professor busca uma completude para orientar seu dizer.

o aluno é aquele que, mesmo sem grandes recursos, tem vontade de aprender. É preciso somente incentivá-lo e levá-lo a um mundo de descobertas e possibilidades. (Nina – Questionário).

O uso do advérbio “ainda”, no enunciado abaixo, mostra o desejo de completude da professora Naltiva. A professora fala desse “outro” que ela deseja ser, mas não sabe como. Temos, então, um funcionamento discursivo circular, no qual a falta é a mola propulsora.

Com o Educonle, tive a oportunidade de me tornar um profissional melhor, mas, ainda não sou o que ainda pretendo ser. (Naltiva – Questionário).

Conforme afirma Eckert-Hoof (2008, p. 134), “isso revela que o sujeito se constitui pela incompletude, que a sua identidade é descentrada, fluida e confusamente camaleônica”.

Ao tecer a rede de representações sobre as escolas onde atuam, os professores-enunciadores fazem um desabafo de uma série de sintomas que impedem que eles desenvolvam um trabalho de qualidade. As representações advêm de formações discursivas do imaginário dos professores de línguas

estrangeiras em geral, no qual se tem a Língua Inglesa como disciplina menos valorizada.

[...] eu leio nos olhos dos meus colegas de serviço, “Cê tá perdendo seu tempo”, né. Uma professora de língua portuguesa, eu passei por isso, “os meninos não sabem nem interpretar um texto em português”. Aí aconteceu que eu fui argumentar com ela e ela falou “Cê tá perdendo seu tempo” (Lu – Entrevista).

Esses sintomas dos professores podem advir também do olhar do outro (colegas de outras disciplinas, corpo administrativo, alunos, pais, poder público etc.). Há, nesse caso, uma demanda de reconhecimento por parte do outro. Esse olhar de “modo algum é um olhar visto, mas um olhar imaginado por mim no campo do Outro.” (LACAN, 2008, p. 87). Segundo Lacan (1964), para constituir-se como tal, o sujeito precisa da imagem de seu semelhante. Assim, Lacan define o *estádio de espelho* como o momento em que o sujeito se vê como eu imaginário e não mais na figura de um outro-eu, no caso a mãe. Assim, o corpo vai sendo inscrito a partir do outro. No registro simbólico, o sujeito faz a transcrição daquilo que é captado no imaginário e no real está o ponto da falta, onde está o inconsciente.

Nessa perspectiva, Lacan (1995) retoma o termo *identificação* como sendo uma categoria de incorporação, do imaginário. A identificação é importante porque é o lugar onde o sujeito é reconhecido. É importante retomar a definição de identificação discutida por Freud ([1856-1939] 1996, p. 115-116): “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa [...] é ambivalente desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém”. Segundo Lacan (1995, p. 168), “o sujeito se identifica com aquilo que está por trás do véu, com aquele objeto a que falta alguma coisa”. Nesse sentido, é

necessário discutir sobre a identificação neste estudo, uma vez que ela interfere na constituição identitária do sujeito.

Dentre os vários dizeres dos professores enunciadores, temos as seguintes representações do espaço escolar:

Lugar onde tem que exigir respeito, pois não se valoriza a disciplina de Língua Inglesa como as demais disciplinas (Profs. 1 e 8).

Lugar onde tento fazer o impossível (Prof. 7).

Rodeado de interferências de problemas familiares (Prof. 15).

Lugar de risco social, indisciplina, o que leva o professor ao desgosto (Profs. 5 e 9).

Vítima do descaso governamental e dos desvalores sociais. (Prof. 21).

Em suma, a maioria dos professores-enunciadores possui representações do espaço escolar como desprovido das condições favoráveis ao ensino de uma LE. Língua esta que não é legitimada nem pela comunidade escolar, nem pelos alunos e nem pelos próprios professores.

Dentre os 24 professores-enunciadores, dois revelam satisfação com seu trabalho e uma relação de desejo e amor com seu objeto de ensino (o Inglês), conforme o excerto a seguir:

A comunidade escolar, os pais eu vejo assim: é sério. Os alunos assim também veem como sério, é, alguns falam assim “agora eu tô aprendendo inglês, eu gosto da aula, alguns, alguns alunos me veem como a professora que tá trabalhando e alguns me veem como a professora chata, exigente demais. Com relação aos colegas, a gente não tem muito essa visão porque o trabalho nosso é muito solitário mesmo [...] então eu me vejo como uma professora séria, que trabalha. (Julia – Entrevista).

Na escola eu tinha sido eleita a professora representante dos alunos e dos professores. Os alunos viam uma sintonia daquilo que eu pedia (ficha onde os alunos a avaliavam) eu também

fazia. Os alunos se mostravam satisfeitos, só deles não matarem a minha aula eu achava fantástico. Outra resposta maravilhosa que eles me deram é que não adianta você querer ser apenas professor, tem que ser amiga. (Bernadete – Entrevista).

É interessante ressaltar que a professora Julia teve uma relação muito favorável ao aprendizado da língua durante sua formação. Conforme afirma Kupfer (2009, p. 27), “o que o professor deixa transparecer ao aluno não é que o seu objeto é ‘interessante’ e, sim, a intensidade da relação construída com aquele objeto – uma intensidade capaz de despertar no aluno o interesse em ter uma relação parecida”.

O discurso das professoras que se sentem apoiadas pela escola revela que há uma maior satisfação e realização pessoal e profissional por parte do professor ao dizer de si e de seus alunos.

Concluindo os gestos de interpretação ora empreendidos, o que parece perpassar o discurso dos professores-enunciadores é o discurso da falta, tanto em relação aos alunos quanto à escola.

4 Gestos de finalização

Ao falar de si, instado a relatar os acontecimentos das trajetórias pessoal e profissional que marcaram o seu fazer em sala, o sujeito-professor evidencia a incompletude que o constitui (ECKERT-HOFF, 2009), deixando flagrar vozes do inconsciente, fragmentos de *lalangue*⁷, marcados pelos

⁷ As traduções dos textos de Lacan apresentam a palavra *alíngua* ou *lalíngua* para se referir a *lalangue*. Porém, optamos pelo neologismo *lalangue* tal como Lacan o criou. Assim, *lalangue* se apresenta como “uma forma de satisfação que não depende da significação. Cada *lalangue* é incomparável a qualquer outra, já que não

esquecimentos, lapsos, equívocos, metáforas, metonímias. Esses deslizos nos permitem chegar ao que é da ordem da subjetividade. Concluímos, então, que “[...] o sujeito capaz de esquecimento é sempre um ser falante [...] e o ser falante é sempre capaz de esquecimento” (MILNER, 1988, p. 67).

As representações dos professores sobre os alunos e a escola ecoam outros discursos presentes na contemporaneidade sobre o lugar da Língua Estrangeira no contexto de ensino brasileiro. Nesse sentido, Pereira (2008, p. 127) afirma que é válido reconhecer a definição de discurso como “um determinado grupo de fala decantado e sedimentado pela história: é a realização individual de todo o social que há na língua.”

A Psicanálise apresenta contribuições no sentido de nos remeter à importância de lidar com a incompletude. Nessa perspectiva, o estudo em questão tem o potencial de fornecer oportunidades para os professores (re)significarem suas práticas e compreenderem que o processo de formação é contínuo e que as “mudanças” tão desejadas não são tão simples conforme se poderia pensar.

Mediante o exposto, é necessário problematizar e (re)significar a identidade do professor de línguas, pois acreditamos que, apesar dos esforços dos cursos de Educação Continuada, ainda não nos sentimos preparados/confortáveis para lidar com a heterogeneidade que se instaura nesses contextos, com as frustrações dos professores, dos alunos, enfim, com todos os conflitos que emergem nesses contextos.

existem dois ditos que sejam iguais” (GÓIS et al, 2012, p. 2-3). O inconsciente é feito de *lalangue*, portanto ela transcende a comunicação.

Referências

- ANDRADE, E. R. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa**. 2008. 266f. Tese (Doutorado em LA) Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito professor em formação. Campinas: FAPESP/ Mercado de Letras, 2008.
- ECKERT-HOFF, B. M. Escritura de si na formação do professor. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor**: perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 135-152.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. [1979] Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, [1856-1939] 1996. p. 115-116.
- FREUD, S. (1891). **A interpretação das afasias**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- GHIRALDELO, C. M. Representações de línguas e formação de professores. In: CASTRO, S. T. R.; SILVA, E. R. (Orgs.). **Formação do profissional docente**: contribuições de pesquisa em LA. Taubaté: UNIATU/ Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006. p. 247-261.
- GÓIS, et al. **Lalangue, via régia para captura do real**. Disponível em www.psicanaliselacanianana.com/estudos/documents/LALANGUE.pdf. Acesso em: 11 de agosto de 2012.
- KUPFER, M. C. M. Amor e saber: a Psicanálise da relação entre professor e aluno. In: COHEN, R. H. P. (Org.). **Psicanalistas e educadores**: tecendo laços. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009. p. 19-32.
- LACAN, J. (1964). **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985a.
- _____. **O Seminário, livro 4**: a relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. **O Seminário, livro 20: mais, ainda (1972-1973)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MILNER, J. C. Le matériel de l'oubli. In: YERUSHALMI, Y. H. et al. **Usages de l'oubli**. Paris: Seuil, 1988. p. 63-75.

MRECH, L. M. Mas afinal, o que é educar? In: MRECH, L. M. (Org). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 13-32.

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

PEREIRA, M. R. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte – MG: Argvmentvm, 2008.

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

ABSTRACT: Discourse Theory and theories of Psychoanalysis hold that the subject is beyond the Cartesian view (one exists when he thinks), that is, one is seen as composed of the unconscious. Based on these preliminaries, this qualitative study aims at presenting part of an ongoing study for a doctoral thesis which investigates teachers' decision making in their pedagogic practice. The corpus collection includes questionnaires and interviews with 24 English teachers from public schools, in the Southeast Region of Brazil. This study relies on the fact that those teachers participated in a continuing education project for English teachers. The results show that when teachers construct their representations of students and school landscapes, most of them disclose of a number of restraints that keep them from doing a quality job. Their discourse relies on the public school/private school dualism and profiles the ideal student, the one who, for those teachers, would actually learn.

KEYWORDS: Teacher education. Continuing education. Representations. Discourse. Public schools.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO PILOTO SEMI-ESTRUTURADO

1. Você continua lecionando inglês?

SIM Onde, quantas aulas e em que situação (designado, efetivo e/ou outros)

NÃO Por que não?

2. Como você se via como professor(a) de Inglês e como você se vê hoje após o EDUCONLE?

3. Como você percebia ensinar e aprender uma língua estrangeira antes do EDUCONLE e como é esse processo para você hoje?

4. Como você define o aluno e o professor de inglês?

5. Como você define a(s) escola(s) onde atua?

6. Após o EDUCONLE você participou ou participa de algum outro curso de aperfeiçoamento?

SIM Quais e o que eles representaram na sua vida pessoal e profissional?

NÃO Por que não?

6. O que você acha de sua proficiência na língua inglesa hoje em relação ao que achava antes e durante o EDUCONLE?

7. Qual foi o papel do EDUCONLE na sua trajetória docente?

8. O que mais te marcou no EDUCONLE? Por quê?

9. Qual é o papel de um curso de educação continuada para professores de inglês?

10. Quais as críticas e/ou sugestões que você tem a fazer ao Projeto após tê-lo concluído há um certo tempo?

11. Como a sua escola e seus alunos viam a sua atuação como professor(a) antes do EDUCONLE e como eles veem agora?

12. Você concorda em ser entrevistada em data oportuna para algum aprofundamento das questões deste questionário?
SIM NÃO

ANEXO B - ENTREVISTA PILOTO

Roteiro para entrevista semi-estruturada destinada aos professores

- 1 Fale sobre sua trajetória como professor de inglês.
- 2 Fale sobre motivos que o(a) levaram a procurar o EDUCONLE.
- 3 Fale sobre suas experiências no EDUCONLE?
- 4 O que mais te marcou no EDUCONLE?
- 5 Fale sobre a sua prática.
- 6 Como você se vê como professor(a) de Inglês?
- 7 O que significa ensinar e aprender Inglês?
- 8 Como seus alunos e a comunidade escolar em geral veem seu trabalho?
- 9 Fique à vontade para acrescentar os comentários que desejar.

ANEXO C

QUADRO 1 – Professores egressos de diferentes anos respondentes dos questionários.

Número de professores entrevistados	Ano de conclusão do EDUCONLE
1	2003
1	2005
5	2006
5	2007
7	2008
5	2009

Fonte: Questionários

Data de recebimento: 31/05/2011**Data de aprovação: 29/06/2012**