

A CONSTITUIÇÃO DOS DESEJOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) EM FORMAÇÃO INICIAL

Ana Claudia Cunha SALUM (Escola Básica da Universidade Federal de Uberlândia) anacl70@yahoo.com.br

RESUMO: Esse artigo teve como objetivo mostrar como os desejos de futuros professores de língua inglesa eram constituídos pelos discursos que circundam os cursos de formação, além da influência na sua relação com a língua estrangeira, com a sua prática e com eles mesmos. A análise do *corpus*, composto por questionário aberto, foi amparada por um viés discursivo atravessado pela teoria psicanalítica da subjetividade. Percebemos que os desejos dos futuros professores eram constituídos pela teoria acerca da formação de professores no que diz respeito a aspectos tecnológicos e metodológicos, em detrimento de uma formação com espaços para o exercício da singularidade.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professor; língua inglesa; subjetividade; singularidade.

ABSTRACT: *This paper aims at showing an investigation of the ways that the desires of pre-service teachers are constituted by the discourses around the courses of teacher formation, and the influence in their relationship with the foreign language, with his/her practice and with themselves. The analyses of the questionnaires were based on the discourse analyses theories with contributions of a subjective psychoanalysis theory. The pre-service teachers sayings show us that the desires the teachers usually have are related to the theories presented during the course, which always focus on methodological and technical procedures, in order of concentrating in subjective aspects.*

KEYWORDS: *pre-service teacher education; English language; subjectivity; singularity.*

0. Introdução

As discussões sobre formação de professores de língua estrangeira em nível superior centram-se, quase sempre, em torno da necessidade de se adequar o perfil desse profissional às reais necessidades da escola onde provavelmente irá atuar, em torno da grande dificuldade de esse aluno-professor relacionar a teoria aprendida durante os primeiros anos do curso à sua prática, bem como sobre os questionamentos quanto à forma acelerada como vêm

SALUM, A. C. C. "A constituição dos desejos de professores de língua estrangeira (inglês) em formação inicial". In: *Revista Intercâmbio*, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X-, 2007.

acontecendo as transformações educacionais. Cria-se, então, a necessidade de um melhor preparo para tantas mudanças, de modo que esse futuro profissional consiga integrar-se à comunidade contemporânea, adaptando-se a cada realidade educacional.

Diante de resultados de várias pesquisas nessa linha, pensa-se na urgência de se redefinir os objetivos da formação inicial do professor de línguas, o qual se vê diante das mais diversas teorias, metodologias e abordagens de ensino. Tais teorias de ensino os levam muitas vezes a pensar que o conhecimento e o domínio delas proporcionariam o sucesso de sua empreitada. Mas, é durante a trajetória de trabalho com o ensino de uma língua estrangeira, que o profissional vai perceber que, de método em método, os problemas persistem e, ainda, grande parte de seus alunos, muitas vezes, não consegue estabelecer um vínculo e nem filiar-se a uma língua outra, o que pode comprometer tudo aquilo que esse professor acreditou durante todo o percurso de sua formação. Daí a necessidade de os cursos de formação de professores conduzirem esses profissionais a se atentarem para aspectos não-cognitivos (identidade, identificação, representação, subjetividade, singularidade, dentre outros), igualmente importantes no processo de formação de professores de língua estrangeira.

Muitas pesquisas levantam as questões políticas que devem ser trazidas à tona durante os cursos de formação de professores. É o caso de Magalhães (2002), que ressalta a importância de o professor estar em constante questionamento das suas práticas discursivas, bem como do seu papel, dos seus alunos e do material didático, para que possa entender e explicar os verdadeiros valores, representações e ideologias que estão sendo veiculados durante suas aulas. A mesma autora coloca a prática em um lugar onde as teorias, nunca tidas como verdades absolutas, sejam construídas e aplicadas. Com isso, surge uma proposta de conduzir os futuros professores a refletirem sobre suas práticas, para que possam entender e explicar suas escolhas. A formação do professor, nesse caso, deve se constituir de um processo emancipatório, por meio do qual o professor é motivado a pensar, interpretar, criar e intervir na sua própria realidade.

Leffa (2001) também pensou nos aspectos políticos, acadêmicos e lingüísticos que envolvem o processo de formação de professores. Sua preocupação era com as implicações que poderiam advir do ensino de uma língua multinacional como a língua inglesa, propondo, então, um ensino não pautado apenas na recepção, mas na produção lingüística.

Damianovic (2003) e Liberali (2003), por sua vez, apontam a necessidade de confrontar a ação do professor-aluno com as questões sócio-históricas vividas por ele, além da importância de se compreender cada ação e seu significado social, político e cultural. Na concepção desses autores, tais questões deveriam ser sempre consideradas, a fim de que houvesse um conhecimento prévio do

SALUM, A. C. C. "A constituição dos desejos de professores de língua estrangeira (inglês) em formação inicial". In: *Revista Intercâmbio*, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X-, 2007.

contexto em que esses professores estão inseridos. Essa compreensão poderia levar, ainda, o professor a se deslocar de um conhecimento pontual para um contexto social mais amplo (suas condições de produção), o qual poderia criar possibilidades de esse professor entender o significado social de sua prática, para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos.

No tocante à dissociação entre teoria e prática, as pesquisas de Reis (2001) e de Cristóvão (2001) mencionam que os alunos-professores rejeitam os conhecimentos propostos pelos pesquisadores, uma vez que esses não se cumprem na prática. Essa incoerência entre o pensar e o agir se dava, nas pesquisas em questão, pela influência de crenças trazidas das suas experiências como aprendizes de uma língua estrangeira, bem como de suas histórias de vida.

Com uma vertente diferente dos demais e no que se concerne à reflexão, Coracini (2003) nos remete a analisar que a prática reflexiva prioriza a sistematização e a classificação. Segundo a autora,

distribuir racionalmente as etapas, definir com clareza as atividades, criar roteiros ou modelos constitui uma forma de controlar as diferenças, de garantir o sentimento de segurança que os seres humanos buscam no desejo de encontrar a verdade e a solução para os problemas, para o que os perturba e os desestabiliza (p. 310).

Desse modo, a prática reflexiva privilegia atitudes condizentes com uma postura racionalista, a qual favorece o efeito de verdade e garante a manutenção das relações de poder.

Os estudos anteriormente mencionados mostram-se altamente reveladores no sentido de destacar aspectos subjetivos¹, que não somente externos e contextuais, igualmente importantes para os cursos de formação. A partir dessa literatura, podemos considerar o fato de que os estágios curriculares se constituem em lugares preciosos para a introdução do aluno-professor na prática docente. Podemos avaliar, assim, o que tais estágios podem ter de violento e até que ponto toda passagem iniciática é sofrimento, pelo menos pelo conflito entre o ideal, o esperado e o contingente. Não se passa da condição de aprendiz para a de profissional sem uma ruptura. Essa passagem contribui para desfazer todo um conjunto de referências que, até então, constituía esse sujeito aprendiz, possibilitando o

¹ Dentre alguns desses aspectos relevantes para os cursos de formação, podemos destacar os processos de identificação do sujeito com a teoria apresentada durante sua formação e, ainda, os que dizem respeito à identidade lingüística, que se refere ao modo como o sujeito em formação se relaciona com os discursos da/na academia. Podemos, ainda, mencionar a identidade do indivíduo que é incompleta e se apresenta em constante fluxo.

SALUM, A. C. C. "A constituição dos desejos de professores de língua estrangeira (inglês) em formação inicial". In: *Revista Intercâmbio*, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X-, 2007.

acesso a outros (e novos?) saberes e a outras (e novas?) práticas pedagógicas.

Ao serem solicitados a rever suas próprias representações e práticas, esses alunos-professores podem entrar em um período de conflitos, no qual suas crenças chocam-se com o conhecimento prático trazido pela disciplina de Prática de Ensino. Isso é muito comum de acontecer, provocando muitas vezes uma rejeição às teorias propostas pelo meio acadêmico, favorecendo um período de desconstrução sobre o que representa o aprender e o ensinar uma língua estrangeira. Daí a importância de se entender o processo de apropriação das teorias de aprendizado pelos futuros professores, assim como seus processos de identificação com o conhecimento apresentado.

Desse modo, podemos enxergar claramente, e nos mais diversos contextos educacionais, a ruptura existente entre a teoria e a prática, entre os fins ideais e a ação cotidiana, o que vem a gerar um ressentimento entre os professores que atuam em escolas de ensino fundamental e médio com os professores do nível superior, supostamente responsáveis pela confecção de todos os conhecimentos e das teorias educacionais. Os primeiros, muitas vezes, são avaliados como incapazes de assimilarem o verdadeiro espírito de tais teorias e de dificultarem a sua aplicabilidade.

Os cursos de formação de professores de língua estrangeira, por meio das disciplinas de Metodologia de Ensino de Línguas, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e da Prática de Ensino de Línguas, constituem um campo fértil de investigação, despertando assim, o interesse em estudar e compreender melhor seus contextos, no momento em que, através das práticas pedagógicas, são disciplinas que devem contribuir para a construção/re-significação de valores e atitudes por parte dos futuros profissionais.

É nesse contexto que esse artigo propõe-se a apresentar a análise e a discussão de dados coletados através de uma pesquisa realizada com alunos-professores da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa de uma Universidade Pública no Triângulo Mineiro, durante o primeiro semestre de 2005. Tal pesquisa teve como objetivo buscar os desejos que emergiam na materialidade lingüística dos dizeres de alunos-professores em formação inicial, verificando, desse modo, como que tais desejos eram constituídos pelos discursos que atravessam e permeiam a teoria acerca da formação de professores de língua estrangeira e acabam por interferir na relação desses futuros profissionais com as suas práticas, com a própria língua e com eles mesmos.

Os conceitos utilizados nesse trabalho foram buscados nas Teorias do Discurso, mais especificamente na de linha francesa, os quais apontam para pensarmos a linguagem como um processo contínuo, um fato pelo qual o sujeito fala e é falado, um acontecimento atravessado pela história e pelo desejo do sujeito.

SALUM, A. C. C. "A constituição dos desejos de professores de língua estrangeira (inglês) em formação inicial". In: *Revista Intercâmbio*, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X-, 2007.

Nesse sentido, refletimos sobre a linguagem de uma maneira que não nos contentamos com as evidências, com o óbvio. A linguagem, então, é concebida como aquela que propicia uma relação daquilo que "o sujeito diz em um lugar com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras" (Orlandi, 2002:59).

Adotamos em nossa reflexão uma concepção de sujeito indeterminado, desejante e inapreensível, sempre em produção (Teixeira, 2000). Uma concepção de sujeito heterogêneo e disperso, pois que é constituído na historicidade do dizer, através da interpelação ideológica e cindido na própria estruturação do seu inconsciente. Ao ser interpelado pela ideologia, o indivíduo transforma-se em sujeito e o seu dizer adquire sentido ao re-significar dizeres das formações discursivas que o constituem.

Esse sujeito, assim como destacado neste estudo, é o sujeito desejante, o sujeito do inconsciente, movido pelo desejo, marcado por uma falta e submetido ao discurso do Outro². O termo 'sujeito do desejo' deve-se ao fato de que ele apresenta-se cindido e dividido, em busca de um objeto que lhe falta, encontrando-se em constante insatisfação. O sujeito não sabe do que se trata esse desejo, a não ser pelo desejo do outro, desejo revelado pelo Outro.

Tal concepção de sujeito encontra-se amparada por uma perspectiva de sujeito pós-moderno, pela qual

[o] sujeito se apresenta esfacelado, cindido, clivado, superfície homogênea e uma que camufla a heterogeneidade que o constitui, heterogeneidade essa que determina os conflitos e as contradições que emergem, vez por outra, do inconsciente, através do simbólico a cujo nível pertence à linguagem. E esse sujeito, inserido em sua historicidade e por ela constituído, habitado, portanto, pelo Outro, está fadado a tudo interpretar, a tudo significar. (Coracini, 2000: 180)

Portanto, na concepção teórica empreendida neste texto, entendemos que as manifestações discursivas não podem ser concebidas independentemente das condições sócio-históricas e ideológicas nas/das quais elas surgem. Além disso, pensamos nessas manifestações como uma possibilidade de contradizer e resistir àquilo que estava anteriormente posto, pois o sujeito, por meio de processos de desestruturação-reestruturação e re-significação dessas condições sócio-históricas ideológicas, mostra-se numa condição desejante e não simplesmente como resultante de uma reprodução

² O Grande Outro para Lacan (1998) é o lugar da palavra, da falta instaurada pelo desejo, é o que indica ao sujeito o que esse deseja. Segundo o psicanalista, o inconsciente, como é repleto da fala de outras pessoas, é o outro discurso. Daí ele considerar o inconsciente como sendo o discurso do Outro. Na vertente psicanalítica lacaniana, o outro refere-se ao desejo do outro (o social, o exterior) como constitutivo do desejo do eu (o sujeito).

SALUM, A. C. C. "A constituição dos desejos de professores de língua estrangeira (inglês) em formação inicial". In: *Revista Intercâmbio*, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X-, 2007.

estrutural sem falhas e sem furos, mas um sujeito que, acima de tudo, deseja.

Assim, e ao considerarmos os futuros professores na trajetória de formação inicial, acredita-se que devemos ter um olhar mais minucioso sobre esse processo, atentando-nos para as posições ocupadas pelos sujeitos, bem como levar em conta a complexidade das relações dos indivíduos não só com a língua estrangeira, mas também, com as próprias teorias apresentadas ao longo de sua formação inicial.

Diante do exposto, levantamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- De que modo os discursos da teoria acerca da formação de professores de língua estrangeira (inglês) interferem na constituição dos desejos de professores em formação inicial?
- De que maneira tais discursos influenciam na relação desses sujeitos com a língua estrangeira, com a sua própria prática e com eles mesmos?

Partimos do pressuposto de que esses futuros professores, ao entrarem em contato pela primeira vez com a sala de aula na posição de professores de língua estrangeira, constroem representações sobre essa atividade, as quais irão conduzir toda a sua prática pedagógica. Dessa maneira, pensamos que o acontecimento³ da formação de professores de língua inglesa deva ser um momento de criação e não de mera reprodução de conhecimentos/teorias, e, inclusive, um espaço que possibilite a construção de visão de mundo e de significados sobre o valor de ser professor de inglês.

1. Descrição dos métodos de pesquisa na coleta e análise dos dados lingüísticos

A disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa I do Instituto de Letras e Lingüística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia, na época da realização desta pesquisa, tinha como objetivo capacitar futuros professores de língua inglesa a aplicar os fundamentos lingüísticos e metodológicos adquiridos ao longo do curso, bem como reconhecer, analisar e propor mudanças para melhorar as realidades das escolas, onde, provavelmente, atuariam como profissionais.

³ Quando tratamos o processo de formação de professores de línguas estrangeiras como *acontecimento* (Pêcheux, 1997), é porque acreditamos que há uma descontinuidade que desestabiliza as redes discursivas de tal formação, surpreendendo os efeitos de sentido aí postos em jogo. Tal noção nos permite falar de um entrecruzamento da atualidade e da memória, sendo que *uma descontinuidade pode sempre vir desfazer o trajeto aparentemente estabilizado da rede discursiva* (Teixeira, 2000: 200)

SALUM, A. C. C. "A constituição dos desejos de professores de língua estrangeira (inglês) em formação inicial". In: *Revista Intercâmbio*, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X-, 2007.

Para compor essa formação profissional, os alunos estagiários da disciplina planejavam, ministravam e avaliavam um curso de inglês básico, pautado nas mais recentes teorias da Linguística Aplicada.

O curso gratuito de inglês básico atendia a um público composto de, aproximadamente, trezentas pessoas a cada semestre, advindas de toda a comunidade, universitária ou não. Por meio desse curso, os alunos estagiários selecionavam, testavam e produziam materiais didáticos adequados ao nível dos alunos e à cultura da região. Os estagiários adquiriam domínio da sala de aula (disciplina e organização) e aprendiam a usar com eficiência e criatividade os recursos tecnológicos essenciais para o ensino de língua inglesa (áudio, vídeo, computador e internet). Os estagiários aprendiam, ainda, a trabalhar em equipe com muita ética profissional, a planejar tanto um curso de línguas quanto suas próprias aulas, levando em conta o contexto sócio-histórico e cultural em que o curso se inseria. (Informações contidas no Folheto de Divulgação do Curso, elaborado pelos professores e alunos da Prática de Ensino de Língua Inglesa da referida instituição).

As professoras da Prática de Ensino do Curso de Letras, durante todo o processo, forneciam o arcabouço teórico, orientavam, supervisionavam e avaliavam os estagiários envolvidos. Além desse envolvimento, as professoras participavam ativamente do processo seletivo dos alunos da comunidade, ou seja, do recrutamento, da matrícula, do nivelamento e da distribuição das turmas.

As aulas teóricas aconteciam uma vez por semana e aquele era o momento de se trabalhar os conteúdos relacionados ao planejamento de curso e plano de aulas, tais como: abordagens de ensino de línguas, materiais didáticos, avaliação e provas, feedback para os alunos, o ensino da gramática, o ensino do vocabulário, da leitura, de habilidades e estratégias de aprendizagem de uma LE, dentre outros.

Os instrumentos de avaliação da disciplina se dividiam-se entre apresentação de seminários, resumos de textos teóricos, resenhas individuais, regências de aula, relatórios de observações de aulas (três aulas observadas no ensino fundamental, três no ensino médio, três em cursos de idiomas e uma aula de uma colega estagiária da Prática de Ensino), planejamento de curso ou projeto em grupo, plano de todas as aulas regidas e um relatório final do grupo em que se discutiam aspectos teórico-metodológicos da disciplina, segundo a ótica do aluno-professor.

Os sujeitos de pesquisa eram todos do sexo feminino, com idade entre 21 e 34 anos de idade, cursando licenciatura dupla (Português e Inglês) e no 8º período do Curso de Letras. Dentre as doze participantes dessa pesquisa, apenas uma era monitora de língua inglesa na própria Universidade pelo período de dois meses da data de coleta dos dados. As demais participantes estavam

SALUM, A. C. C. "A constituição dos desejos de professores de língua estrangeira (inglês) em formação inicial". In: *Revista Intercâmbio*, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X-, 2007.

vivenciando sua primeira experiência como professoras de língua inglesa.

Para viabilizar este estudo, o método de coleta de dados consistiu em questionários⁴ respondidos pelas alunas-professoras da Prática de Ensino de Língua Inglesa de uma Universidade Federal. Para apreender a constituição dos desejos das futuras professoras com relação à língua inglesa, à sua prática, ao seu aluno e a elas mesmas, o questionário foi composto por questões abertas, abrindo espaços para que elas se posicionassem sobre a profissão de professor de inglês, suas expectativas, seus anseios e dificuldades em exercê-la. Pudemos, assim, perceber os desejos dessas alunas em formação materializados em seus dizeres, nas diversas e na grande maioria das perguntas propostas no questionário.

A opção por perguntas abertas é uma maneira de proporcionar dados qualitativos para a investigação. Dados qualitativos costumam ser estudados através da identificação de padrões de palavras ou temas freqüentes e que se sobressaem. No caso específico desta pesquisa, os temas/dados escolhidos para análise foram aqueles coincidentes com os discursos da teoria acerca da formação de professores de língua estrangeira. Desse modo, tentou-se uma associação entre os dizeres das alunas professoras e o discurso produzido em cursos de formação de professores de língua estrangeira e periódicos ou revistas afins.

Os dados foram analisados com base em uma pesquisa de natureza qualitativa, analítico-descritiva e interpretativa. A natureza qualitativa da pesquisa abriu espaço para a interpretação em um determinado contexto e em uma determinada formação discursiva e ideológica. A pesquisa teve um cunho analítico-descritivo porque se propôs a analisar a materialidade lingüística dos enunciados para se chegar à exterioridade discursiva dos questionários que fazem parte do *corpus*.

Vale ressaltar que o método de análise do conjunto de dados se pautou nos princípios teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, os quais apontam para a

complexidade dos produtos da linguagem e, sob esta direção, possibilitam 'escutar' a constituição dos sujeitos e a produção dos sentidos – um movimento da linguagem bem mais complexo do que a leitura das evidências (Souza, 2002: 12).

2. Análise e discussão dos dados

⁴ Uma cópia desse questionário encontra-se no Anexo deste trabalho.

A análise dos enunciados⁵ extraídos dos questionários respondidos pelas alunas-professoras da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa teve como objetivo verificar a interferência da teoria acerca da formação de professores de língua estrangeira na constituição dos desejos desses futuros educadores, assim como analisar a influência desses discursos nas relações das alunas-professoras com a língua, com a sua prática pedagógica, com o seu aluno e, até mesmo, com elas mesmas.

Um primeiro aspecto levantado por meio da análise das manifestações discursivas refere-se ao desejo dessas alunas possuírem uma competência lingüística⁶ e aplicada⁷ quanto ao ensino de uma língua estrangeira. Este aspecto apresenta-se como consequência das reflexões propostas pelos cursos de formação de professores em línguas estrangeiras, as quais giram, predominantemente, em torno de aspectos metodológicos, técnicos e lingüísticos. Segundo esses discursos, os futuros professores:

- não devem trabalhar só com a gramática;
- devem preocupar-se em fazer projetos;
- devem promover intercâmbios com outras disciplinas;
- devem trabalhar colaborativamente e cooperativamente;
- não devem exercer a profissão nos mesmos moldes em que seus professores da escola de ensino fundamental e médio faziam;
- devem ter autonomia, saber pesquisar em diversas fontes para organizar sua aula, saber utilizar equipamentos tecnológicos para sua apresentação e desenvolver a capacidade crítica de avaliar a adequação do material ao seu público-alvo;
- devem saber diagnosticar necessidades das clientelas e adequar os conteúdos a essas necessidades;
- devem ter consciência sobre o ensino de uma língua estrangeira em um mundo globalizado, bem como conhecer as novas tendências no ensino;
- devem ter competência lingüística⁸.

Eis alguns reflexos desses discursos nos desejos das professoras em formação inicial:

⁵ As formulações das alunas professoras serão transcritas de maneira original, para não comprometermos as análises.

⁶ Refere-se à capacidade do professor em dominar aspectos lingüísticos da língua que ensina.

⁷ Competência aplicada, segundo Almeida Filho (1993), é a capacidade de o professor colocar em prática aquilo que conheceu teoricamente.

⁸ Idéias retiradas de artigos e trabalhos publicados em periódicos e revistas da Área de Letras e de Lingüística Aplicada de diversas instituições de ensino superior do país.

AP1⁹: Ser criativo, dinâmico, organizado, responsável, ter as aulas bem preparadas e planejadas e estar sempre querendo mais.

AP2: ... buscar a cada dia aprimorar e conhecer a fundo o léxico.

AP2: o ensino de inglês não deve ser pautado somente na gramática, mas sim na conversação.

AP3: Fazer com que os alunos não fiquem tentando traduzir tudo, se eles entendem o que quer dizer, em relação à pronúncia...

AP5: Todos gostam de ensinar a língua em prática, como em músicas, vídeos, etc. é a parte em que os alunos mais se empenham, mas também, gosto de ensinar novos vocabulários e auxiliares.

AP5: ... não se "escorar" em um só método, mas utilizar-se de todos. (aspas da aluna-professora)

AP6: A falta de recursos didáticos (livro, som, aparelho áudio-visual).

AP6: ... saber ministrar bem as aulas, ter domínio no conteúdo que está sendo passado, compreender as necessidades dos alunos e não deixar a aula monótona.

AP7: Ter domínio lingüístico, ter didática, ser fluente, possuir metodologia, ter em mente uma concepção de linguagem a ser usada.

AP8: ... ter mais precisão em relação à postura didática.

AP9: ... não ficar preso só na tradução; ensinar as várias competências lingüísticas; não ficar preso somente no livro didático; procurar utilizar ao máximo o inglês em sala de aula; não trabalhar somente gramática-tradução; ter domínio do vocabulário.

AP10: ... dominar todas as estruturas.

Tais inscrições discursivas demonstram o fato de que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira estão sempre vinculados à transmissão e aquisição da língua por meio de métodos e estratégias de ensino, refletindo, dessa maneira, um aspecto predominantemente tecnológico. Ao abordarem aspectos relativos a metodologias, técnicas e estratégias de ensino em língua inglesa, essas alunas professoras as relacionam com o grau de sucesso ou insucesso do processo de aprender uma língua outra. Desse modo, não são pensados outros fatores igualmente importantes para aprender uma segunda língua, como, por exemplo, a identidade, a singularidade e os processos de identificação instaurados, ou não, pelo aprendiz no percurso de tal empreitada.

⁹ AP1 refere-se à aluna-professora número 1. AP2, à aluna professora número 2 e, assim, sucessivamente.

Amparados por esses dizeres, notamos que há uma tendência muito forte para desconsiderar o sujeito-aluno-professor do processo, homogeneizar o curso de formação, eliminar o furo¹⁰, as lacunas, e, conseqüentemente, expulsar a subjetividade. Portanto, o sujeito, em sua formação inicial, não é visto como dividido, clivado e heterogêneo na sua própria estruturação, mas como um ser unicamente consciente, um sujeito cartesiano, senhor de si e de seus próprios pensamentos.

Dessa forma, acreditamos que o papel do professor-formador, mais do que apenas tratar de aspectos metodológicos e técnicos do ensinar e aprender uma língua estrangeira, deva ser o de evitar ser o eu ideal¹¹ e tentar causar uma subjetivação (travessia da fantasia¹²) das teorias apresentadas. Mas, muito pelo contrário, o que geralmente acontece é que a posição ocupada pelo professor-formador acaba sendo a de um juiz onisciente, capaz de julgar tudo que é normal ou anormal, certo ou errado, bom ou ruim no processo educacional. Tal postura passa a ser uma armadilha para o professor em formação, porque problemas surgirão, os quais só poderão (e deverão) ser resolvidos durante a aula. Faz-se urgentemente necessário, então, remover esse professor-formador da posição de sujeito suposto saber¹³, considerando-o uma pessoa comum, que não está sempre certo.

Com isso, pensamos que os cursos de formação de professores devem estar voltados para a criação de espaços importantes para a constituição do sujeito-aluno-professor. Por meio de tais espaços, o papel do professor-formador, então, passa a ser o de viabilizar a singularidade e dar voz aos sujeitos-futuros-profissionais.

Um segundo efeito de sentido visualizado nas formulações dessas futuras professoras é o que se refere ao forte desejo de estarem prontas para lecionar, de ter segurança no que estão ensinando e ainda ao desejo de possuir um conhecimento acabado e possível na sua totalidade. O que podemos notar na base dessas formulações é a idéia de que essas alunas professoras se vêem diante da necessidade (instituída) de ter uma competência máxima e absoluta, de estar totalmente preparadas e prontas para ensinar uma língua estrangeira. É como se existisse alguém que fosse totalmente

¹⁰ Por furo, entendemos a forma de o sujeito exercer sua singularidade, como o lugar do acontecimento necessário para o aparecimento e a existência do sujeito, assim como uma forma de quebrar a estrutura, uma maneira e uma possibilidade encontrada por esse sujeito de fazer irromper o novo e o inesperado, resistindo e negando toda uma lógica de reprodução, a qual não o deixa contribuir com o que é seu (Pêcheux, 1997).

¹¹ O eu ideal, em uma vertente psicanalítica lacaniana, é aquele que, conscientemente e pensante, acredita ser o que diz que é, detentor de todo o saber e dono absoluto da verdade e do conhecimento.

¹² A travessia da fantasia envolve que o sujeito assuma uma nova posição em relação ao Outro como linguagem e ao Outro como desejo. O sujeito, ao internalizar a causa estranha que o trouxe ao mundo, assume a responsabilidade por ela, a qual, subjetivada, torna-se própria (Fink, 1998).

¹³ O sujeito suposto saber é aquele que, no suposto controle de uma situação, sabe sempre o que fazer, como agir e proceder para evitar futuros problemas ou mesmo resolver os que aparecem durante uma dada situação.

SALUM, A. C. C. "A constituição dos desejos de professores de língua estrangeira (inglês) em formação inicial". In: *Revista Intercâmbio*, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X-, 2007.

competente e como se a língua fosse totalmente assimilável. Eis os desejos dessas professoras quanto a esse aspecto:

AP2: ... conhecer com perfeição a língua.

AP2: ... a partir do momento que você ensina algo, você sente que a cada dia precisa ser melhor e mais competente.

AP2: Me vejo como um professor ainda muito despreparado mas com um grande interesse de melhorar a cada dia...

AP3: ... de que o aprendizado seja geral.

AP4: Me vejo como um professor ainda em formação, mas com bagagem para estar atuando...

AP6: ... saber ministrar bem as aulas, ter domínio no conteúdo que está sendo passado...

AP7: conhecer mais profundamente esta língua e suas estruturas lingüísticas, gramaticais e semânticas; ter domínio lingüístico, ser fluente; ser eficiente ao ministrar as aulas, ter segurança...

AP8: ... ter o domínio maior da língua.

AP9: ... ter domínio do vocabulário; adquirir proficiência na língua; sanar todas as dúvidas dos alunos; dedicar e estudar mais para perder insegurança.

AP10: ... saber suficientemente bem para ensinar; dominar todas as estruturas; dominar a sala.

Tais dizeres mostram-se amparados pelos discursos que circundam os contextos de formação de professores, dentre os quais podemos destacar:

- alunos devem ter amadurecimento lingüístico e educacional;
- alunos devem levar até os professores das escolas públicas o conhecimento pesquisado e produzido nas universidades;
- a maioria dos alunos não está pronta para a prática de ensino de línguas estrangeiras;
- o conhecimento adquirido na universidade deve surtir o efeito desejado;
- alunos devem ter maturidade para associar a teoria com a prática.

Percebemos, também, nesses discursos, algo da ordem do poder exercido pelas universidades, as quais são tidas como o lugar legítimo de pesquisa e produção de todo e qualquer conhecimento. Isso retrata uma posição assimétrica, pela qual, de um lado, temos a

SALUM, A. C. C. "A constituição dos desejos de professores de língua estrangeira (inglês) em formação inicial". In: *Revista Intercâmbio*, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X-, 2007.

academia, grande produtora de conhecimentos e teorias, e de outro, as escolas, as quais devem tão somente assimilar tais teorias e conhecimentos, sem questionamentos. Essas relações de poder (Foucault, 1979) evidenciam o fato de que a alguns (universidades) cabe a responsabilidade de organizar, criar, produzir teorias e conhecimentos, enquanto que a outros (escolas) cabe apenas a necessidade de colocar em prática, de fazer funcionar. Assim, notamos que essas relações de poder acabam por manter inalterados os lugares e as posições de cada sujeito em qualquer prática pedagógica.

Ainda nas formulações das alunas professoras anteriormente transcritas, percebe-se a recorrência de palavras como *eficiência, domínio total da língua, bagagem, perfeição, geral, preparo/despreparo e competência*. Tais estruturas lingüísticas estão associadas à idéia de um conhecimento pronto e acabado, de um saber que não necessita ser constantemente elaborado e transformado. Mrech (1999) aborda a questão do saber na concepção psicanalítica lacaniana, a qual vem de encontro às formulações das alunas-professoras dessa pesquisa. No dizer da autora

O conceito de saber para a Psicanálise é muitas vezes confundido com o conceito de saber total, saber universal ou de saber do senso comum. No entanto, o saber que o sujeito elabora, para a Psicanálise..., é de uma outra ordem: um para um. Ele é sempre singular, não há como compará-lo ou enquadrá-lo em categorias prévias (p. 83).

.....
O que a análise (psicanalítica) revela é que há um saber e uma verdade que se tecem continuamente. Um saber que é sempre da ordem do não-todo, do incompleto. Uma verdade que não se fecha sobre si mesma e que é da ordem do parcial, da meia verdade, do meio-dizer (p. 85).

No entanto, a concepção de conhecimento das alunas-professoras desse estudo, contrariamente ao que Mrech menciona, parece desconsiderar o fato de que o saber nunca é absoluto e que esse deve conter sempre a idéia de movimento, além de ter que ser entendido como uma *teia* que se relaciona e se ramifica, o que dá a idéia de provisoriedade e de movimento.

Um outro sentido extraído das manifestações discursivas dessas alunas-professoras é o poder que sentem como professoras de uma língua estrangeira. O grande uso de estruturas lexicais como abrir, preparar, possibilitar, auxiliar, romper, dentre outras, nos dão a idéia de que o processo de aprender uma língua estrangeira é unilateral e que os aprendizes são meros coadjuvantes e participantes passivos.

Temos, assim, a impressão de que essas futuras-professoras colocam-se como as únicas agentes do processo, responsáveis tanto

SALUM, A. C. C. "A constituição dos desejos de professores de língua estrangeira (inglês) em formação inicial". In: *Revista Intercâmbio*, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X-, 2007.

pelo sucesso quanto pelo possível fracasso de seus alunos. Com uma ilusão de controle, de verdade e de objetividade que constitui seu imaginário, elas vêem-se diante da total responsabilidade e mesmo do dever de proporcionar tudo o que dá certo, nem sequer admitindo as possibilidades de falhas no processo, as quais são muito comuns e atravessam toda relação em diferentes momentos de contato do sujeito-aprendiz com uma língua estrangeira. Não há como se ter o controle de tudo, uma vez que essa falta e essa falha são constitutivas do sujeito e do discurso. Destacamos, então, alguns exemplos dessas enunciações:

AP3: ... ajudar os alunos em seu presente e, principalmente, em seu futuro.

AP5: abrir novos horizontes, preparar para o mercado de trabalho, possibilitar oportunidades.

AP8: ... auxiliar as pessoas a vencerem as barreiras impostas pelo desconhecimento de uma língua, sejam elas culturais, artísticas, profissionais.

AP10: ... proporcionar a algumas pessoas um aprendizado que nem todos têm acesso.

AP12: ... proporcionar um conteúdo presente no dia-a-dia.

Tais desejos de controle e de verdade também estão fortemente sustentados pelos discursos que regem sobre a criticidade e a capacidade de reflexão que todo profissional da educação deve ter, como por exemplo:

- alunos devem saber que o domínio da linguagem faz atingir o exercício pleno da cidadania, sabendo se posicionar crítica e ativamente frente às questões sociais;
- alunos devem ter conhecimento específico e capacidade crítica para desempenhar a função de professor-educador;
- alunos devem ter consciência crítica a respeito do processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira;
- alunos devem saber se posicionar politicamente (saber distinguir o que é nosso daquilo que é emprestado);
- alunos devem ter um posicionamento bastante consciente sobre o seu papel de educadores em línguas estrangeiras na escola atual;
- alunos devem tornar-se profissionais críticos e reflexivos;
- alunos devem ser formados como indivíduos e não apenas como professores de uma língua estrangeira;

SALUM, A. C. C. "A constituição dos desejos de professores de língua estrangeira (inglês) em formação inicial". In: *Revista Intercâmbio*, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X-, 2007.

- alunos devem refletir sobre sua prática ;
- alunos devem ter consciência sobre o ensino de uma língua estrangeira em um mundo globalizado, bem como conhecer as novas tendências no ensino.

Devemos, pois, ficar alertas para o fato de que o professor não tem o controle de tudo o que está passando para os seus alunos, muito menos ele tem o domínio do que está sendo transmitido. Toda relação, seja ela pedagógica ou não, é perpassada tanto por fatores conscientes quanto por inconscientes, portanto, é importante esse aluno professor saber que há várias outras questões (afetividade, vínculo, (des)identificação) que, apesar de invisíveis aos olhos, são essenciais para que se estabeleça uma relação saudável entre alunos e professores. Faz-se importante, então, que os professores formadores estimulem esses futuros educadores a considerarem-se responsáveis não apenas pela transmissão de conteúdos, mas, também, pela posição que ocupam em relação aos seus alunos.

3. Os cursos de formação de professores: um espaço para a elaboração do saber

Por meio da realização desta pesquisa, pudemos perceber que os cursos de formação de professores, assim como hoje se apresentam, são espaços para a divulgação de um discurso que privilegia as crenças prévias, os estereótipos, um discurso prescritivo que determina como as pessoas devem pensar e sentir e, até mesmo, como devem ser, de como os professores devem se relacionar com os alunos e de como os alunos devem se relacionar com os professores. Através dessas imagens estereotipadas, cria-se a crença na existência de uma saber universal pronto e acabado a ser seguido por todos. Portanto, o saber que aparece nos discursos acerca da formação de professores de língua estrangeira é mais uma imagem a ser consumida, e não um produto real estabelecido e elaborado pelos próprios sujeitos participantes daquele contexto.

Desse modo, pensamos que é preciso certo cuidado para que professores formadores não adquiram uma posição narcísica, acreditando que o que fazem, o que sabem e o que acreditam seja sempre o melhor. Um processo como o narcisismo atua sobre o comportamento dos sujeitos e os fazem ver o mundo através de seu ego, do seu eu. Acreditamos, então, que o professor-formador deva ter como papel principal a criação de espaços para os alunos se posicionarem diante das teorias apresentadas, percebendo que as elaborações dos alunos podem ter sentidos totalmente distintos daquelas originalmente apresentadas por ele. Daí a importância de um lugar de criação /transformação e inscrição/identificação do

SALUM, A. C. C. "A constituição dos desejos de professores de língua estrangeira (inglês) em formação inicial". In: *Revista Intercâmbio*, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X-, 2007.

- 2) Quais os fatores que contribuíram para sua opção de ser professor de inglês?
- 3) Você se sente satisfeito com essa escolha?
- 4) A sua relação/contato com a língua inglesa mudou a partir do momento que começou a dar aula? Em que mudou? Como você enxerga essas mudanças?
- 5) Você gosta de ensinar a língua inglesa?
- 6) Você acha inglês uma disciplina importante? Por que?
- 7) O que mais chama seu interesse ao ensinar a língua inglesa?
- 8) Você acredita que ensinar a língua inglesa possa contribuir para mudar algum aspecto de sua vida? O que, por exemplo?
- 9) O que é ser um bom professor de inglês para você?
- 10) Como você acha que deve ser o ensino de inglês?
- 11) Quais as dificuldades que você encontra e sente ao ensinar essa língua?
- 12) Mudou alguma coisa depois que você começou a ensinar inglês? O seu interesse pela língua aumentou ou diminuiu? Por que?
- 13) Você considera que ensinar a língua inglesa seja diferente de ensinar outras disciplinas? Por que? Qual seria essa diferença?
- 14) Quais as suas expectativas em relação a essa profissão: professor/a de inglês?
- 15) Como você se vê como professor de inglês?
- 16) Como você vê seu trabalho?
- 17) Você gostaria de comentar algo mais sobre o 'ser professor de inglês'?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993

SALUM, A. C. C. "A constituição dos desejos de professores de língua estrangeira (inglês) em formação inicial". In: *Revista Intercâmbio*, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X-, 2007.

CORACINI, M. J. Língua Estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: *LETRAS & LETRAS*, Uberlândia, MG, vol. 14, nº 1, 2000. p. 153-189.

_____. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. *O desejo da teoria e a contigência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 305-327).

CRISTÓVÃO, V.L.L. Reflexão sobre a prática social da fala repensando o ensino do oral em LE. In: LEFFA, V.J. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 307-316.

DAMIANOVIC, M.C. et. al. O instrumento descrição de aula visto sob três olhares. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 109-130.

FINK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1998. .

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de língua estrangeira. In: LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 333-355.

LIBERALI, F. C. et. al. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G.(Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 131-165.

MAGALHÃES, M.C.C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação do professor de línguas*. Londrina: UEL, 2002, p. 39-58.

MRECH, L. M. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ORLANDI, E. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 4º ed. São Paulo: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 2º ed. Campinas: Pontes, 1997.

REIS, S. et. al. Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. In: LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 247-261.

SOUZA, A. P. A leitura como varinha de condão. In: *SIGNÓTICA*. Vol 14. Goiânia: Faculdade de Letras/UFG, 2002, p. 11-26.

TEIXEIRA, M. *Análise do Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000.