



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E
LITERATURA - PPGLIT**

PATRICIA LUCIANO DE FARIAS TEIXEIRA

**O SUJEITO-PROFESSOR DE INGLÊS:
UMA PROPOSITURA ANALÍTICA FOUCAULTIANA**

**Araguaína, TO
2023**

Patrícia Luciano de Farias Teixeira

**O sujeito-professor de inglês:
Uma propositura analítica foucaultiana**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), como requisito à obtenção do grau de Doutora em Linguística e Literatura.

Orientadora: Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
Coorientador: Dr. João de Deus Leite

**Araguaína, TO
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

T266s Teixeira, Patricia Luciano de Farias .
O sujeito-professor de inglês: uma propositura analítica foucaultiana . /
Patricia Luciano de Farias Teixeira. – Araguaína, TO, 2023.
155 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras
Ensino de Língua e Literatura, 2023.
Orientadora : Drª.Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
Coorientador: Dr. João de Deus Leite

1. Intercâmbio Internacional. 2. Professor de Inglês. 3. Formação
Continuada. 4. Modos de Subjetivação. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

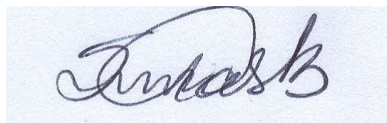
Patrícia Luciano de Farias Teixeira

**O sujeito-professor de inglês:
Uma propositura analítica foucaultiana**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Foi avaliada para a obtenção do título de Doutora em Linguística e Literatura e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 06 de junho de 2023.

Banca Examinadora:



Prof.^a Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, UFNT

Prof. Dr. João de Deus Leite, UFNT

Prof. Dr. Plábio Marcos Martins Desidério, UFNT

Prof.^a Dra. Janete Silva dos Santos - UFNT

Prof.^a Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, UFU

Prof. ^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, UFU

Prof. Dr. Prof. Márcio Araújo de Melo, UFNT

Para Luciano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Instituto Federal do Tocantins (IFTO) pela política institucional de qualificação de seus professores, concedendo-me afastamento integral através de Licença para Capacitação e bolsa oferecida através de seu Programa Institucional Pró-Qualificar, o que possibilitou, de modo singular, minha participação neste curso de doutoramento.

Agradeço à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) pela minha recepção como doutoranda em seu Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLLIT e por possibilitar meu acesso a um pouco mais dos saberes científicos, constituindo-me em sujeito deste tempo.

Agradeço à minha Orientadora, Professora Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, por, mais uma vez, segurar minha mão nesta caminhada científica, me acolher com sua simplicidade e sabedoria e me direcionar para um possível mais novo saber.

Agradeço ao meu Coorientador, Professor Dr. João de Deus Leite, que direcionou minhas perspectivas subjetivas e científicas, conduzindo-me, de modo brilhante, nessa trama tão complexa do devir do pensamento humano. Agradeço pelo impagável trabalho docente, pelas incansáveis incursões foucaultianas das semanas e dos fins delas também. Assim como Foucault, você agora me constitui, Professor. E nunca mais vai embora.

Agradeço imensamente aos professores participantes desta pesquisa por aceitarem a se desvelar como sujeitos-professores, por aceitarem a se posicionar e contar suas histórias como dispositivos de confissão do que constitui, de modo subjetivo, o sujeito-professor de inglês no Estado do Tocantins. Sem essas vozes esta tese não existiria.

Agradeço à Banca de Avaliação desta Tese – Professora Dra. Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Professora Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU), Professora Dra. Janete Silva dos Santos (UFNT), Professor Dr. Plábio Marcos Martins Desidério (UFNT), Professor Dr. Márcio Araújo de Melo (UFNT) – pela disponibilidade de seu trabalho, pelas orientações e condução desta pesquisa para um estudo de qualidade, de modo que, acabo, assim, por transformar meus discursos, problematizando o tempo-espaço, as palavras e as coisas, os saberes e os poderes nas verdades que me sujeitam, que me transformam, que me subjetivam e que me constituem agora.

Agradeço ao meu esposo e companheiro de jornada Fábio pelo apoio e pela compreensão durante este tempo-espaço, pelas constantes orientações científicas, por ter, pacientemente, problematizado comigo, minhas (re)construções discursivas.

Acima de tudo, agradeço a P. Luciano que se enveredou nos movimentos do desejo e da busca da sua própria constituição. Agradeço por ter acreditado, por ter continuado. Agradeço por ter aprendido a cuidar de si de modos outros, por ter se colocado neste lugar da problematização do outro, de si, da contemporaneidade. Por ter permitido, na (des)medida do (im)possível, a perturbação e o despertar, as frestas de consciência, os novos modos de subjetivação.

Agradeço por querer ver mais do que parecia tudo já ser. Por saber aceitar as muitas ajudas, aceitar o acinzentado e o colorido, as condições de possibilidade, a dúvida, o medo, o novo, o tornar-se. É tempo de travessia.

RESUMO

Este estudo tem como foco problematizar e compreender como o professor de inglês se constitui em sujeito-professor de inglês na contemporaneidade, considerando seu engajamento em intercâmbios internacionais em países falantes da Língua Inglesa como parte de sua formação continuada. Para isso, busquei, como objetivos específicos, problematizar e analisar os possíveis efeitos da experiência do intercâmbio nesta constituição docente; analisar quais são as representações discursivas desses professores sobre ser professor de inglês; analisar, em termos subjetivos, como o outro, em seus dispositivos institucionais, como a escola, os alunos e demais professores são significados nas enunciações dos professores participantes da pesquisa, não perdendo de vista os modos de subjetivação ali em jogo. Além disso, problematizo como as verdades institucionais sobre ser professor de inglês atravessam o corpo docente, subjetivando-os de modos outros e constituindo também os espaços docentes desses professores, além de seu saber e de seu poder. Adotando uma abordagem qualitativa de coleta e análise de dados por meio de narrativas autobiográficas e entrevistas de roteiro semiestruturado, este estudo foi conduzido com a participação de dois professores de inglês do ensino público do Estado do Tocantins. Os dados foram coletados em dois momentos enunciativos diferentes, no primeiro semestre do ano de 2021 e no primeiro semestre do ano de 2023. Os dados obtidos foram problematizados e analisados à luz das teorias filosóficas de Foucault (1926-1984), sob as perspectivas de verdade, saber e poder. Os resultados mostraram que os professores de inglês participantes são constituídos por verdades já estabelecidas pelas instituições e pela sociedade sobre ser professor de inglês; que credibilizam a participação em intercâmbios internacionais como um instrumento de grande importância na formação do professor de inglês. Além disso, sugerem que esta participação passa a funcionar como um dispositivo de poder tanto para as instituições quanto para os próprios professores, pois se tornam concebidas por ambos como técnicas que totalizam a formação do professor de inglês, conferido a ele o reconhecimento de seu saber e, conseqüentemente de poder, bem como o estabelece como professor de inglês “completo”.

Palavras-chaves: Intercâmbio Internacional. Professor de Inglês. Formação Continuada. Modos de Subjetivação.

ABSTRACT

This study focuses on problematizing and understanding how the English teacher constitutes himself as a subject-teacher of English in contemporary times, considering his engagement in international exchanges in English-speaking countries as part of his continuing education. For this, I sought, as specific objectives, to problematize and analyze the possible effects of the exchange experience on this teaching constitution; analyze what are the discursive representations of these teachers about being an English teacher; to analyze, in subjective terms, how the other, in its institutional devices, how the school, the students and other teachers are signified in the enunciations of the teachers participating in the research, not losing sight of the modes of subjectivation. In addition, I discuss how the institutional truths about being an English teacher permeate the teaching staff, subjectifying them in different ways and also constituting the teaching spaces of these teachers, in addition to their knowledge and power. Adopting a qualitative approach to data collection and analysis through autobiographical narratives and semi-structured interviews, this study was conducted with the participation of two English teachers from public schools in the state of Tocantins. Data were collected in two different moments, in the first half of 2021 and in the first half of 2023. The data obtained were problematized and analyzed in accordance of Foucault's (1926-1984) philosophical theories, from the perspectives of truth, knowledge and power. The results showed that the participating English teachers are made up of truths already established by institutions and society about being an English teacher; that give credibility to participation in international exchanges as an instrument of great importance in the training of English teachers. In addition, they suggest that this participation starts to work as a power device both for the institutions and for the teachers themselves, as they become conceived by both as techniques that complete the training of the English teacher, giving him the recognition of his knowledge and, consequently, of power, as well as establishing him as a “complete” English teacher.

Keywords: International Exchange. English teacher. Continuing Education. Modes of Subjectivation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Perfil do formando em Letras..... | 20 |
| Quadro 2 - Pesquisas desenvolvidas..... | 24 |
| Quadro 3 - A docência..... | 40 |
| Quadro 4 - O Saber em Foucault..... | 50 |
| Quadro 5 - Categorização de análise..... | 72 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| UFT | Universidade Federal do Tocantins |
| IFTO | Instituto Federal do Tocantins |
| LE | Língua Estrangeira |
| LI | Língua Inglesa |
| TO | Tocantins |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 O SUJEITO-PROFESSOR DE INGLÊS: UMA INCURSÃO NAS TEORIZAÇÕES FOUCAULTIANAS | 28 |
| 2.1 O sujeito-professor sob o viés foucaultiano..... | 33 |
| 2.2 Modos de subjetivação e o dispositivo da formação continuada..... | 36 |
| 2.3 Verdade do sujeito-docente..... | 44 |
| 2.4 Discursos e Poder docente..... | 47 |
| 3 MODOS, DISPOSITIVO E TÉCNICAS DAS CAPTURAS DOS DIZERES DE SI..... | 59 |
| 3.1 Caracterizações discursivas dos participantes da pesquisa..... | 67 |
| 3.2 Dispositivos de coleta e captura dos dados..... | 70 |
| 3.3 A constituição do <i>corpus</i> | 71 |
| 3.4 Dispositivos de análise dos dizeres de si | 72 |
| 4 OS DIZERES DE SI..... | 76 |
| 4.1 Dizeres de si de Marina – Narrativa Autobiográfica e Entrevista..... | 76 |
| 4.2 Dizeres de si de Lola – Narrativa Autobiográfica e Entrevista..... | 84 |
| 4.3 Problematizando os dizeres de si de Marina e de Lola | 93 |
| 4.3.1 As representações da relação das professoras de inglês com o objeto de trabalho: a Língua Inglesa..... | 94 |
| 4.3.2 Representações do intercâmbio internacional como formação continuada e/ou (n)a formação do professor de inglês | 113 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O MOVIMENTO DOS DIZERES E A TRAMA DOS SUJEITOS-PROFESSORES DE INGLÊS | 124 |
| REFERÊNCIAS | 128 |
| APÊNDICES | 131 |
| APÊNDICE A – NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS..... | 132 |
| APÊNDICE B – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS | 141 |
| ANEXOS..... | 150 |
| ANEXO I – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS GRAVADAS | 151 |
| ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE | 152 |

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar e problematizar certos aspectos da constituição docente compreendi que estava, na verdade, em busca da minha própria subjetividade como sujeito, na condição de professora de inglês. Na imersão da minha formação continuada pude ter acesso a alguns pequenos momentos, frestas de consciência sobre quem sou nesse efeito sujeito e o que faço do que sou.

Assim, quando reflito sobre a formação do professor e o que permeia esse sujeito e seus discursos, não escapa à minha percepção a necessidade de simbolizar, problematizar os aspectos que se relacionam e se cruzam, tramam-se tanto nas estruturas de educação de professores quanto nas estruturas de níveis sociais de formação e de construção da subjetividade humana.

Iniciei este estudo, que é uma continuação da pesquisa que desenvolvi no curso de mestrado, com a ideia de pesquisar os modos de subjetivação de professores de Língua Inglesa que tiveram experiências com intercâmbios internacionais como parte de sua formação continuada em sua carreira de professor de língua estrangeira.

As perspectivas analíticas se dariam pelos vieses das teorias da Análise do Discurso de linha francesa em Pêcheux (1938-1983), pela Filosofia em Foucault (1926-1984) e com articulação da Psicanálise em Lacan (1901-1981), em uma tentativa de articulação teórica e analítica de pontos e de contrapontos que pudessem favorecer o desvelamento da constituição docente.

Assim, o desejo era analisar as representações docentes e o que os professores traziam de possíveis ressignificações a partir destes engajamentos. O foco seria mapear a trama que se faria do tecido das relações após os eventos internacionais com seus pares, chefes e alunos, bem como os movimentos de se compreender se e como todas essas experiências pós-internacionais impactariam essas relações, promovendo possíveis rupturas com conceitos e abordagens anteriores à experiência, possibilitando certos deslocamentos e ressignificações de vozes e de estruturas da formação inicial e institucional, transformando-os em sujeitos outros com relação à sua identidade docente e, especialmente, consigo mesmo.

Como bases teóricas, acreditei que utilizar perspectivas análise de discurso pecheuxtiana, da filosofia foucaultiana e da psicanálise lacaniana trariam bons diálogos para esta proposta de desvelamento, uma vez que esses aspectos, a meu ver, estão, para mais ou para menos, e, de certa forma, imbricados, emaranhados e indissociáveis.

Como esta pesquisa estabelece as instituições e suas estruturas como cenário e produtor de influências da construção e subjetivação do sujeito docente, os estudos de Foucault (1926-1984) se tornam campo forte e fértil para estabelecer profícuo diálogo com ela, especialmente nas referências às relações, a discursos, à política, à dominação, aos dispositivos de disciplina, que acabam por se desenvolver também por meio de um saber, de verdades e de poder. As instituições existem; o sujeito é apenas efeito delas.

Já a Análise de Discurso apontava que o professor estava sempre em uma condição de sujeito à, assujeitado à, interpelado pela ideologia e, por ela, então, afetado em um determinado momento histórico. Isso, a meu ver, coadunava facilmente com os pressupostos da psicanálise lacaniana, que colocavam este mesmo sujeito também como efeito, porém constituído por determinadas estruturas psíquicas inconscientes. E, sendo esse sujeito, um efeito de seus engajamentos, ele estaria constituído por um desejo eterno e ilusório de completude e de inteireza de si mesmo.

A filosofia foucaultiana agregaria a esta minha incursão as orientações estruturais das relações permanentes de poder como fonte construtora de um sujeito que também é efeito dela, porém, em uma perspectiva de descortinamento do que está ingenuamente sendo mostrado e visto, mas que produz efeitos e possibilidades outras no âmbito das sociedades. Combater essa ingenuidade, (des)construir verdades.

Esta perspectiva se dá em um imbricamento positivo das possibilidades de conhecimento e de suas condições de produção, que sempre estão em um processo de fluidez, modificando-se na historicidade, nas relações entre as coisas, nunca determinando situacionalidades, mas influenciando suas constitucionalidades a partir de dispositivos próprios de cada época.

Porém, dialogar Pêcheux (1938-1983), Foucault (1926-1984) e Lacan (1901-1981) tornou-se, entretanto, delicado e denso; e(in)screver sob essas perspectivas, desafiador. Inscrever-me nesta ordem também fez com que eu mesma, sujeito, encontrasse-me diversas vezes e, por consequência, de tanto me encontrar, me perder. Era preciso renunciar ao desejo. Era preciso negar o inegável, deixar ir o que já estava, há tempos, marcado, soltar o preso – e o peso – por constituição, trair a mais concreta tradução da fidelidade científica.

Neste dia, tomei um café demorado e amargo com esta pesquisa, chorei, desisti. Reatei. E foi duro perceber no emaranhado da relação entre se achar e se perder, que se achar e se perder se tramavam de uma maneira bastante particular, indefinida na ordem discursiva que já me colonizava há algum tempo. Era, na verdade, o desejo, ele mesmo, o fruto, o tecido

do meu engajamento na ordem arriscada do discurso que acabaria por escapar, transbordar, talvez, a minha própria competência analítica.

Assim, eliminar deste estudo as perspectivas da Análise de Discurso e da Psicanálise, embora difícil, tornou-se um caminho prudente a ser tomado, uma vez que Foucault (1926-1984) sinalizava, fortemente, ser o ombro gigante no qual eu faria eterna morada na tentativa de desvelar a inquietude deste trabalho (e a minha).

Gigante pela própria natureza que constitui as reflexões que ultrapassam a minha limitada compreensão humana, e eterna porque Foucault (1926-1984) me constitui agora e nunca mais partirá. Desta forma, sinto-me convocada a dialogar o pensamento foucaultiano neste estudo, pois seu trabalho buscava compreender, acima de tudo, o sujeito na contemporaneidade.

Suas investigações não levavam em conta processos evolutivos temporais. O projeto de Foucault (1926-1984) não problematizou¹ as perspectivas de certo nem de errado. Suas teorizações investigaram o sujeito, de como os seres humanos se tornaram e se tornam sujeitos, investigando tanto por uma perspectiva científica, objetivando-o como sujeito de discurso, da linguagem, sujeito produtivo; problematizando pelas classificações, como, louco e são, doente e sadio, e pela sexualidade, de como os sujeitos se reconheceram pela sexualidade (DREYFUS; RABINOW, 1995).

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos (...) Foi criar uma história dos diferentes modos, pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos (...). Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 231-232).

Foucault (1926-1984) remonta, em suas investigações, aos períodos na antiguidade – como o período greco-romano, o renascimento, o período clássico e a modernidade –, para compreender, na contemporaneidade e de maneira crítica, os processos de constituição do sujeito e dos saberes. Dessa forma, ele cria condições para se refletir sobre os motivos que

¹ Problematização, em Foucault, está para um conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que introduz algo no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento. O termo problematização implica duas consequências: por um lado, o verdadeiro exercício crítico do pensamento se opõe à ideia de uma pesquisa metódica da solução: a tarefa da filosofia não é resolver – inclusive substituindo uma solução por outra – mas problematizar, não reformar, mas instaurar uma distância crítica, fazer atuar o desprendimento, redescobrir os problemas. “Por outro lado, esse esforço de problematização não é de maneira nenhuma um antirreformismo ou um pessimismo relativista: tanto porque ele revela uma real afeição ao princípio de que o homem é um ser pensante” (REVEL, 2011, p. 123-124).

levam os sujeitos a agirem de determinada maneira, os movimentos que isso envolve, inclusive, o que esses efeitos de verdade² produzem na sociedade no tempo presente.

Assim, embora Foucault (1926-1984) não se filie a um determinado período como pensador, quando me refiro, neste trabalho, à contemporaneidade como um tempo que signifique o tempo presente, apesar das diversas definições filosóficas possíveis de serem encontradas como definidoras desse período, não deixo de levar em consideração a perspectiva de que o termo “contemporaneidade” carrega em si a pluralidade, a heterogeneidade dos tempos e dos sujeitos, tempo esse também conhecido como pós-modernidade.

O conceito de pós-modernidade a que este trabalho se filia é o das reflexões que Coracini (2003) constrói quando enfatiza que vivemos em um momento histórico no qual as situações estão completamente “fragmentadas e dispersas”. E é exatamente a essa perspectiva de um mundo fragmentado, que questiona os valores tradicionais, os centros que apagam as margens e anulam as diferenças, que se tem denominado pós-modernidade ou modernidade tardia (CORACINI, 2003).

Desta maneira, Coracini (2003) pontua que há várias definições sobre o conceito de pós-modernidade e sobre seus desdobramentos positivos e negativos, sob diversos vieses teóricos, mas que o que parece ser mais sensato é o de estabelecer, portanto, o período pós-moderno como um emaranhado.

Assim, todos os aspectos mobilizados por tantos estudiosos a respeito dela estariam, de fato, no âmbito do que realmente possa defini-la. Ou seja, seria a pós-modernidade um momento em que se pesam as misturas de diferentes pontos de vista, marcadas pela heterogeneidade, “que mesclam o desejo de unidade e sua impossibilidade, (...) que apagam as fronteiras, fluidas e arbitrárias, entre os povos, (...) o indivíduos” (CORACINI, 2003, p. 102).

Aceitar a contingência da heterogeneidade, do hibridismo significa defender a impossibilidade da separação e da dicotomização modernidade versus pós-modernidade tanto no tempo quanto na predominância paradigmática (e, portanto, ideológica) de um dos polos: uma penetra na outra de modo a ser difícil, senão impossível, determinar-lhes limites. A modernidade busca incluir em seu discurso o que se diz da pós-modernidade ainda que comprometida com projeto de transformar o diferente em igual, e a pós-modernidade, por sua vez, está indelevelmente

² O conceito de verdade, em Foucault (2019), resumidamente, trata-se de regras e discursos estabelecidos pelas sociedades as quais os sujeitos que vivem nela devem seguir; é uma das caras teorias a que filio e mobilizo nesta pesquisa. Esse conceito será abordado de maneira mais densa no capítulo teórico deste trabalho.

perpassada pelo discurso da modernidade, rastros do outro, do avesso, das discursividades em circulação, do contínuo deslize dos sentidos. É de dentro da modernidade, de uma ideologia centralizadora, que a perspectiva da pós-modernidade tece suas críticas ao logocentrismo, às estruturas fixas que abortam a subjetividade, na defesa de verdade(s) transcendental(ais) (CORACINI, 2003, p. 102-103).

Portanto, este estudo se inscreve nesta noção de pós-modernidade – à qual farei referência neste trabalho como contemporaneidade, a fim de ajustar textualmente aos modos do vocabulário da teoria foucaultiana – como um momento histórico, como um emaranhado, que se trama nas mais diferentes tessituras, olhares e materialidades. Momento mesclado e plural, de subjetivações, de cortes, de movimentos e de sujeitos. É neste ponto de consciência que pretendo estabelecer os pressupostos desta pesquisa juntamente com os sujeitos participantes dela.

Assim, trilhar pelas discursividades destes sujeitos sob o pensamento foucaultiano me pareceu caro e possível, pois defini, na angústia das renúncias, no se achar e se perder, que o que esta tese pretende também é isso: problematizar e compreender qual ordem discursiva constitui o sujeito-professor de inglês na lógica da experiência de quem viveu o intercâmbio internacional na contemporaneidade.

No âmbito desta tese, trabalho com a seguinte questão de pesquisa:

- Em que medida os sujeitos participantes da pesquisa deixam flagrar, em suas enunciações (narrativas autobiográficas e entrevistas), modos de subjetivação de ser professor de inglês, considerando, sobretudo, a experiência de intercâmbio em países de Língua Inglesa?

Articulado a esta pergunta de pesquisa, construí, textualmente, o seguinte objetivo geral:

Problematizar e compreender como o professor de inglês se constitui em sujeito-professor de inglês na contemporaneidade, considerando seu engajamento em intercâmbios internacionais em países falantes da Língua Inglesa como parte de sua formação continuada.

Para isso, busquei, como objetivos específicos:

1 Analisar os possíveis efeitos da experiência do intercâmbio nesta constituição docente;

2 Identificar quais são as representações discursivas destes professores sobre ser professor de inglês;

3 Caracterizar, em termos subjetivos, como o outro, em seus dispositivos institucionais, como a escola, os alunos e demais professores, são significados nas

enunciações dos professores participantes da pesquisa, não perdendo de vista os modos de subjetivação ali em jogo.

Problematizo como as verdades institucionais sobre ser professor de inglês atravessam o corpo docente, subjetivando-os de modos outros e constituindo também os espaços docentes destes professores, além de seu saber e de seu poder.

E para problematizar as questões do sujeito-docente sob a perspectiva foucaultiana, evoco, neste trabalho, o diálogo teórico com outros pesquisadores, tais como, Coracini (2003, 2010; 2011; 2013), Eckert-Hoff (2008), Ghiraldelo (2011), Birman e Hoffman (2017), Rabinow e Dreyfus (1995). A proposição desse diálogo é pertinente e coerente, pois não estou perdendo de vista o caráter problematizador que os referidos autores empreendem em seus trabalhos.

Nesse sentido, a chave de leitura que assumo é de pensar no modo como se estabelece a constituição do sujeito na e pela historicidade. Estou interessada, mais de perto, nas injunções institucionais e em suas implicações para os modos de subjetivação do professor de Língua Inglesa, na lógica de formação (inicial e continuada), no Estado do Tocantins.

Neste contexto, ser professor de inglês parece possuir definição já estabelecida por algumas áreas do conhecimento. Institucionalmente, conforme os documentos oficiais sobre a formação inicial de professor de inglês no Brasil, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)³, orientadas pela Base Nacional Comum Curricular⁴ (BNCC), é estabelecido que o currículo de formação do professor de inglês deve ser flexível e contemplativo da humanização. Apesar de propor essa perspectiva, não reconheço nesses documentos quais aspectos e os modos de como esse contemplativo da humanização deva ocorrer na esteira da formação subjetiva do docente.

Essa observação se faz necessária, conforme os próprios documentos, porque “requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno” (BRASIL, 2001).

³ De acordo com o site do Ministério da Educação (MEC), na Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras são um conjunto de normas e regras que deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

⁴ Conforme o MEC, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Além disso, em linhas gerais, as DCN orientam, nos cursos de formação, o perfil dos formandos, as competências e habilidades que deverão desenvolver, os conteúdos curriculares, a estrutura dos cursos e a avaliação, com as seguintes definições nos currículos:

Quadro 1 - Perfil do formando em Letras

| | |
|--------------------------------------|--|
| 1 – Perfil dos Formandos | <ul style="list-style-type: none"> - “O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (Parecer CNE 492/2001 30). - Além disso, “independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais (...)” (Parecer CNE 492/2001 30). |
| 2. Competências e Habilidades | <ul style="list-style-type: none"> - O professor de Inglês “deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela” (Parecer CNE 492/2001 30). - “Devem demandar o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores” (Parecer CNE 492/2001 30). - Devem dominar o uso da língua inglesa oral, escrita e produção de textos; - “Devem saber refletir os aspectos sociais que envolvem o uso da língua inglesa, preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho” (Parecer CNE 492/2001 30), - Devem saber mobilizar a língua inglesa nos diferentes níveis de ensino. |
| 3. Conteúdos Curriculares | <ul style="list-style-type: none"> - “(...) No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (Parecer CNE 492/2001 30); |
| 4. Estruturação do Curso | <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecem orientação acerca das disciplinas bem como a estruturação delas no currículo; |
| 5. Avaliação | <ul style="list-style-type: none"> - Orienta que se “deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo” (Parecer CNE 492/2001 30). |

Fonte: Adaptado de Brasil (2001).

Desta forma, os próprios documentos institucionais já estabelecem como os dispositivos que devem controlar, e, portanto, são dispositivos disciplinares e de manutenção das verdades destas instituições; evidenciam-se como o seu próprio saber-poder na sociedade da educação brasileira. Abordarei esses conceitos na perspectiva foucaultiana que mobilizo mais adiante.

E essas definições sobre ser professor de inglês, problematizadas a partir pensamento foucaultiano, implicam diretamente nas especificidades estruturais de como deve ser esse professor, os modos os quais ele, o professor, deve ser constituído, de como esse professor

deve ser o modelo produzido na e pela sociedade que atua e estabelece estes documentos definidores.

Problematizar essas perspectivas na constituição do sujeito-professor de inglês na contemporaneidade revela muito mais sobre os movimentos de ordem discursiva a ser seguida na sociedade, como os instrumentos e dispositivos desenvolvidos por elas e suas instituições como modos de subjetivação dos professores. Essas perspectivas que trago do pensamento foucaultiano também serão desenvolvidas mais adiante, nos capítulos teórico e analítico.

Portanto, o que sugere a proposta dos documentos oficiais é que ser professor de inglês tem um formato determinado. O professor de inglês deve ter o domínio de como os aspectos pedagógicos e cognitivos do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa devem acontecer e, a partir deste modelo, ser capaz de atender às demandas e urgências da contemporaneidade. Esse professor deve ser fluente na Língua Inglesa oral e escrita, através das literaturas e de sua cultura; deve saber utilizar os diversos dispositivos tecnológicos, bem como os dispositivos de controle e gestão de sala de aula, ou seja, continuar também a reproduzir modelos de disciplina e controle.

O professor de inglês tem que estar atualizado com as exigências locais e globais, especialmente as demandadas pelo mercado de trabalho e pelas perspectivas interculturalistas, promovendo a reflexão sobre a linguagem e seus usos nos mais diferentes contextos. Dessa maneira, o professor de inglês, acima de tudo, deve investigar a sua própria prática, buscando referências também fora da sua área do conhecimento específico, além de continuar sua formação na perspectiva de um melhoramento da sua formação, que o possibilite estar atualizado com as perspectivas do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nesta medida, os trabalhos e as discussões acerca da formação continuada do professor de inglês se mostram como estratégias que possibilitem esse melhoramento. No contexto do Estado do Tocantins, elas existem, apesar de ainda se apresentarem relativamente tímidas, levando em consideração questões geográficas locais e culturais que podem e incidem sobre as perspectivas que direcionam o acesso, o desenvolvimento, a aceitação ou o interesse, tanto na formação de professor de inglês quanto na aprendizagem da Língua Inglesa como uma língua adicional. Ênfase isso porque o Estado do Tocantins, localizado no norte do país, nasceu em 1988, pelo desmembramento do Estado do Goiás e, sendo o Estado mais

jovem do Brasil, o Tocantins sofreu e ainda sofre influências, por sua própria constituição, de outros Estados e de diferentes regiões brasileiras, no percurso de se “identitizar⁵”.

Isso muito provavelmente coopera para a formação e/ou cristalização de alguns discursos sobre as políticas linguísticas e de como elas funcionam por aqui, caracterizando, assim, algumas dificuldades no acesso às línguas estrangeiras, a investimentos e políticas públicas para a formação de profissionais, além de um possível distanciamento dos debates acerca das línguas como instrumentos de comunicação, instrumentos políticos e de educação dos indivíduos.

No que se refere à formação dos professores de inglês no Estado, fazendo uma rápida busca no site da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC), nenhuma informação específica está claramente disponível. Em contato telefônico com a referida Secretaria, as informações aparecem pouco objetivas, são fragmentadas, imprecisas ou, muitas vezes, inexistentes sobre as questões que envolvem a área de ensino de Língua Inglesa e as políticas públicas de formação docente.

As orientações a respeito da formação continuada são as já fixadas por lei, que estabelecem um quantitativo de eventos específicos por ano e com a participação obrigatória dos docentes nas atividades. É importante ressaltar que esses eventos de formação continuada não sugerem um aprimoramento que leve em consideração os aspectos subjetivos que constituem o professor de inglês, mas sim, sugerem ser pautados por modelos da formação docente já estabelecidos e homogêneos dos documentos oficiais, como dito anteriormente.

As informações ou políticas estaduais a respeito de intercâmbios internacionais como formação continuada destes professores ou o quantitativo de professores que participaram de intercâmbios internacionais também não são encontrados de modo sistemático. Apesar disso, é possível encontrar, no Estado, além das propostas de intercâmbios internacionais em que as instituições são inscritas e ofertadas pelo Governo Federal, algumas outras instituições, grupos e associações que trabalham no sentido de contribuir com a formação do professor de inglês, bem como fortalecer a área da educação em Língua Inglesa para estes professores, através de sua própria estrutura e também em parcerias com Instituições de Ensino Superior, como a Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Tocantins (APLITINS), por exemplo.

⁵ Grifo meu, no sentido de desenvolver, criar sua própria identidade

A APLITINS foi fundada em 2003, a partir da ideia de alguns professores de inglês que perceberam a necessidade da existência de uma entidade para defender não só os interesses da classe de professores de Língua Inglesa da rede estadual de ensino, mas também da rede pública municipal, das escolas privadas, escolas de idiomas, universidades, ONGs e outras (APLITINS, 2009).

O objetivo da APLITINS é propiciar aos seus professores associados um espaço de estudo e ensino da Língua Inglesa, bem como complementá-los com atividades de reflexão na política educativa, fornecendo contextos apropriados para o desenvolvimento dessas áreas, através dos eventos e ações que organizam juntamente com o Conselho Britânico e as Instituições de ensino parceiras (APLITINS, 2009).

Desta maneira, com a missão de fortalecer a formação continuada dos professores de Língua Inglesa, a Aplitins é um dos poucos espaços que dão suporte e intermedeiam situações que contribuem para o desenvolvimento dos professores de inglês do Estado do Tocantins.

As pesquisas já desenvolvidas sobre formação continuada do professor de inglês, muitas vezes são tratadas de maneira a colocar a formação continuada no campo simplista da ressignificação do conhecimento docente, do treinamento ou da reciclagem do profissional, excluindo das discussões aspectos subjetivos da constituição deste professor. Já as que desenvolvem discussões e investigações sobre o intercâmbio internacional como formação continuada parecem sofrer de um esvaziamento, pois foram poucos os trabalhos que encontrei.

Constato isso em um breve acesso ao Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e através do *Scholar Google*, onde encontrei apenas quatro trabalhos (nos últimos 10 anos), sendo duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado. Inclusive, nenhuma delas tratava o assunto sob o pensamento foucaultiano.

Essa busca foi feita com os seguintes termos-chave: “Intercâmbio para professores de inglês”, “Professor de inglês no intercâmbio” e “Formação continuada do professor de inglês”, com aspas mesmo, pois sem elas, os trabalhos direcionavam-se para professores em geral e sem a inserção do intercâmbio. Assim, os trabalhos encontrados estão no quadro que desenvolvi, a seguir:

Quadro 2 - Pesquisas desenvolvidas

| Tipo de Trabalho | Título | Ano de Publicação | Pesquisadoras | Instituição |
|-------------------------|--|--------------------------|---------------------------|--------------------|
| Tese de Doutorado | Yes, temos professores com formação nos Estados Unidos! Narrativas de professores de inglês intercambistas do programa Fulbright | 2016 | Edna Souza Cruz | UFT |
| Tese de Doutorado | Professores de língua inglesa de escolas públicas Brasileiras em um programa de formação continuada nos EUA: um estudo de caso | 2016 | Roberta Carvalho Cruvinel | UFG |
| Dissertação de Mestrado | A (trans)formação contínua, o professor reflexivo e sua (re)significação identitária | 2014 | Camila Mara Andrade Silva | UNB |
| Dissertação de Mestrado | Identities em transformação: efeitos de Intercâmbios internacionais na formação docente | 2017 | Giovanna Maria Emilioreli | UFLA |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Os quatro trabalhos dão enfoque ao intercâmbio internacional como formação continuada para o fortalecimento da identidade do professor de inglês, bem como nos impactos que foram causados nesta profissão, a partir de narrativas e entrevistas, de modo a analisar as representações dos professores que participaram deles.

Não encontro trabalhos que façam essas discussões a partir do pensamento de Foucault. Desta forma, acredito que os estudos acerca da constituição do professor de inglês sob um viés subjetivo e constitutivo das análises discursivas foucaultianas parecem ainda estarem por ser visibilizados ou ainda por serem construídos.

Para desenvolver a investigação que proponho nesta pesquisa, opto pelo método de pesquisa qualitativa e interpretativista dos dados, utilizando para isso: 1) narrativas autobiográficas; e 2) entrevista com perguntas semiestruturadas, como dispositivos de coleta e captura de dados.

Participam desta investigação dois sujeitos-professores de inglês da rede pública de ensino do Estado do Tocantins que fizeram intercâmbio internacional em países que falam a Língua Inglesa, como parte de sua formação continuada, e a partir das informações obtidas

através dos dispositivos de coleta dos dados faço uma análise discursiva foucaultiana, problematizando (n)as discursividades destes sujeitos professores sua constituição em sujeito-professor de inglês na contemporaneidade.

Assim, dialogar o pensamento foucaultiano na constituição do sujeito-professor de inglês dará a essa pesquisa, além da possível compreensão dessa constituição, a possibilidade de novos discursos e debates sobre um currículo de formação inicial e continuada melhor elaborado e adaptado às demandas e urgências⁶ da nossa cultura e da nossa sociedade, considerando, sobretudo, aspectos que privilegiem modos mais subjetivos e sociais que permeiam o universo docente.

Para isso, desenvolvi este trabalho com a Introdução, espaço em que faço um panorama da pesquisa, e mais três capítulos. No Capítulo Teórico, intitulado *O Sujeito-Professor de Inglês: Uma Incursão nas Teorizações Foucaultianas*, estabeleço o pensamento de Foucault (1926-1984) como teoria que sustenta essa pesquisa, as obras que utilizo para basear a análise que fiz, bem como as perspectivas foucaultianas que mobilizei para construir este estudo. Assim, nesse capítulo, problematizei as questões sobre o sujeito-professor permeado pelas perspectivas foucaultiana de Verdade, Saber, Poder, imbricadas nos aspectos de saber, subjetividade e discurso que circulam e engendram a constituição dos sujeitos-docentes. Essas perspectivas vão possibilitar compreender os modos que não enxergamos a olhos nus, pelos quais os professores, sobretudo os professores de inglês do Tocantins que participaram de intercâmbios internacionais como parte de sua formação continuada, se relacionam e se produzem.

Essa compreensão será possível a partir dos aspectos que lhe conferem determinado saber e poder, desenvolvidos nas e pelas relações que se engajam, pelos e nos discursos que produzem e também pelas influências e objetivações que a sociedade e as instituições operam em todo o corpo social no tempo e nos espaços em que estes professores ocupam, promovendo modos de sujeição como modelos que funcionem para a docilização dos corpos e para a manutenção do poder.

No capítulo metodológico, intitulado *Modos, Dispositivos e Técnicas das Capturas dos Dizeres de Si*, estabeleci o percurso metodológico da pesquisa, dialogando o método utilizado, os dispositivos de coleta e captura de dados utilizados e sua articulação com a teoria

⁶ No sentido de necessidades.

foucaultiana. É neste capítulo que também apresentei os sujeitos participantes da pesquisa, em sua historicidade e suas condições de produção dos dizeres de si mesmos.

Fiz algumas pontuações dos modos como seleciono os dispositivos para capturar fragmentos do pensamento docente que investigo e como estes dispositivos facilitam e/ou delimitam esta possível captura. Estabeleci algumas possibilidades de respostas para as perguntas que nortearam a minha análise, na expectativa de desvelar o modo como o professor de inglês se constitui sujeito-professor de inglês na atualidade.

No capítulo seguinte, o capítulo analítico, intitulado *Os Dizeres de Si*, iniciei as análises discursivas foucaultianas propostas nesta pesquisa. Problematizei, a partir das perspectivas apresentada no capítulo teórico, as discursividades postas nas materialidades dos dispositivos trazidos pelos sujeitos participantes deste estudo.

Esta análise foi orientada pelos dispositivos discursivos de: 1) Unidade e Dispersão de Sentidos na e pela Materialidade; 2) pelo Tempo Verbal que os sujeitos utilizam nos seus dizeres; 3) pelas Designações, os modos que os sujeitos nomeiam as coisas do universo docente; e 4) pelas Relações de Adjetivação e de Adverbialização dos dizeres dos sujeitos participantes.

Além disso, estabeleci duas categorizações como fio condutor para as representações trazidas nos dizeres de si dos sujeitos-professores que participam desta pesquisa, como um modo de conduzir as perspectivas que pretendo problematizar nela, que são: 1) a relação dos professores com a Língua Inglesa enquanto objeto de trabalho; e 2) a relação dos professores com o intercâmbio como formação continuada.

Assim, de acordo com as perspectivas de verdade, de saber e de poder, a análise também se constituiu por meios da captura dos modos os quais os sujeitos participantes deste estudo se dizem, se confessam nas narrativas e na entrevista, deixando-se evidenciar pelas frestas de suas próprias representações.

Seus dizeres, suas representações, que são constituídas pelas relações de poder em que estes professores estabelecem, deram à análise o tom da sua constituição em sujeito-professor de inglês, que foram observados por mim através das teorias que Foucault estabelece em sua investigação sobre constituição do sujeito na contemporaneidade.

Após o capítulo analítico que compôs a análise e as discussões a partir das narrativas autobiográficas e da entrevista, sigo para as Considerações Finais, que intitulei *O Movimento dos Dizeres e a Trama dos Sujeitos-Professores de Inglês*. Neste espaço, dialoguei as perspectivas capturadas e problematizadas nas discursividades estabelecidas neste estudo e

suas possibilidades de trabalhos futuros. Em seguida, seguem as seções *Referências*, *Apêndice* e *Anexos*.

Sem a intenção de esgotar, de encerrar possibilidades de leituras ou totalizar resultados dos dizeres de si dos sujeitos que participaram deste estudo, ative-me especialmente naquilo que parecia ser trazido na alma docente, que encanta e põe medo, mas fortifica e estabelece vínculos e/ou descontinuidades subjetivos de uma possibilidade de um mundo mais crítico, que se transformam cotidianamente nos e pelos embates das relações e do pensamento humano.

2 O SUJEITO-PROFESSOR DE INGLÊS: UMA INCURSÃO NAS TEORIZAÇÕES FOUCAULTIANAS

Nascido em Poitiers – França, Paul-Michel Foucault (1926-1984) formou-se em Filosofia na *École Normale Supérieure*, onde também começou a lecionar posteriormente. Fez parte de uma nova geração no campo da Filosofia, inscrevendo-se em uma tradição filosófica na França que “se indagou vivamente e de forma eloquente, no final da Segunda Guerra Mundial” (BIRMAN; HOFFMAN, 2017, p. 24).

As investigações de Foucault estavam na perspectiva de compreender como as estruturas e os sujeitos funcionam em determinadas sociedades e em determinadas épocas, refletindo como a contemporaneidade se organiza e se determina. Ele formou-se também em Psicologia, estabelecendo conexões com a psicanálise e a psiquiatria, se “inscrevendo nas bordas epistemológicas entre filosofia e o campo dos saberes sobre o psíquico, evidenciando seu grande interesse pela analítica existencial” (BIRMAN; HOFFMAN, 2017, p. 24).

Volta-se para a realização de sua prática filosófica em uma conexão íntima com o discurso da ciência e da história das ciências, inserindo-se em uma perspectiva de descontinuidade para conceber a história delas, debatendo questões do campo dos saberes psíquicos para empreender a sua prática filosófica, criticando os discursos e as práticas adaptativas da psicologia e o estatuto social e político da enfermidade mental (BIRMAN; HOFFMAN, 2017).

Seu interesse teórico pelo discurso da analítica existencial se reafirma em seguida, investigando e evidenciando a importância já atribuída à história do campo dos saberes, de maneira que impulsionasse a epistemologia e a historicidade em suas pesquisas (BIRMAN; HOFFMAN, 2017).

Assim, Foucault (1926-1984) ocupa-se de diferentes estratégias para estudar os seres humanos e estabelece todo o seu trabalho em três fases, desenvolvendo seu projeto no saber, no poder e no si, chamados de Arqueologia, Genealogia e Ética.

A partir dos anos 60, na fase da Arqueologia, os estudos de Foucault se conectam predominantemente ao saber e à verdade. A ele interessa compreender como esses saberes surgiam e se transformavam. Nos anos 70, com a fase da Genealogia, seus estudos convergem para as perspectivas do poder e de como esse poder funciona e produz saberes. Já nos anos 80, na fase Ética, Foucault problematiza a moral do sujeito que se constitui a si mesmo.

Diante disto, Foucault utiliza diferentes estratégias de reflexão para que se possam problematizar e evidenciar os modos que este conhecimento e este sujeito se constroem e se

tornam. E é esta investigação que torna possível a análise que quero desenvolver no âmbito desta tese. É baseando-me nessa investigação foucaultiana que acredito ser possível problematizar os modos que o saber, aqui estabelecido pelo intercâmbio internacional como um dos modos de formação continuada, e o sujeito-professor de inglês se constroem, produzem-se e se tornam.

Sob esta perspectiva, nesta pesquisa pinço aspectos do pensamento foucaultiano, para relacioná-los ao que proponho nela: problematizar e compreender qual ordem constitui o sujeito-professor de inglês na contemporaneidade/como o professor de inglês se constitui na contemporaneidade a partir de seus engajamentos em intercâmbios internacionais como formação continuada.

Como a constituição do professor é passível de ser pensada sob os diferentes construtos e fases da agenda de investigação foucaultiana desenvolvida nas fases da Arqueologia, da Genealogia e da Ética, acabo por não conceber tese filiada puramente em uma única delas, mas mobilizo os seus fundamentos, conforme o fato de este estudo evocar certas articulações teóricas internas à agenda do pensamento de Foucault (1926-1984).

Com tantas importantes reflexões feitas no projeto de foucaultiano, os recortes filosóficos que apoiaram as perspectivas que desenvolvi nesta pesquisa foram ancorados em seus seguintes trabalhos: *As Palavras e as Coisas* (1966); *A Arqueologia do Saber* (1969); *A Ordem do Discurso* (1970); *Isto não é um Cachimbo* (1973); *Vigiar e Punir* (1975); *História da Sexualidade 1 – A Vontade de Saber* (1976); *Microfísica do Poder* (1979); *Subjetividade e Verdade – Curso ministrado no Collège de France* (1980-1982); *A Hermenêutica do Sujeito – Curso ministrado no Collège de France* (1981 – 1982); e *História da Sexualidade 3 – O Cuidado de Si* (1984).

Com base nessas obras, posso dizer que as problematizações que este trabalho trouxe acerca da constituição do sujeito-professor de inglês foram tramadas nas perspectivas que Foucault (1926-1984) faz em suas três fases. Mobilizo-as para, a partir de um contexto docente, evidenciar os movimentos que ocorrem as inscrições das enunciações dos professores participantes da pesquisa, em uma condição de saber-poder, sempre permeados e imbricados nas e pelas relações de poder, mas que, guiados pelas verdades estabelecidas na sociedade em que atuam, subjetivam-se e vão se constituindo em sujeitos dela.

A partir das reflexões do pensamento foucaultiano, compreender como os professores de inglês na contemporaneidade se tornam sujeitos e são produzidos, organizados e subjetivados pelas estruturas é uma perspectiva de quais verdades estão em funcionamento nesta sociedade como modos de subjetivação desses professores.

A verdade, em Foucault (2016), um dos conceitos ao qual este estudo se filia, é concebida como um discurso aceito como verdade em determinadas épocas e sociedades, de forma que elas se tornam vínculos de obrigações, de leis, de regras a serem seguidas, não podendo existir uma verdade sem um sujeito a qual ela se exerça e funcione como tal:

A verdade é concebida essencialmente como um sistema de obrigações, independente do fato de, deste ou daquele ponto de vista, se poder considerá-la verdadeira ou não. A verdade é antes de tudo um sistema de obrigações. Por consequência, é totalmente indiferente que aquilo que em determinado momento é considerado verdadeiro não o seja mais em outro. (...) O importante nessa questão da verdade é que certas coisas passam efetivamente por verdadeiras, e que o sujeito deve ou produzi-las pessoalmente, ou aceita-las, ou submeter-se a elas. Portanto, o que esteve e estará em questão é a verdade como vínculo, a verdade como obrigação, a verdade também como política, não a verdade como conteúdo de conhecimento nem como estrutura formal do conhecimento (FOUCAULT, 2016, p. 13-14).

Assim, não há sujeito fora de uma verdade e sua subjetividade está conectada a este fato. Este sujeito, portanto, se constitui através das relações, sempre de poder, de saber, de verdade, de maneira que sua subjetividade seja, então, aquilo que “se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade” (FOUCAULT, 2016, p. 13).

Nesta medida, quais são os efeitos que a existência das verdades e dos discursos estabelecidos sobre ser e se constituir professor de inglês na sociedade atual produzem nos professores de inglês participantes desta pesquisa? Essa perspectiva se baseia no questionamento que Foucault (2016) fez a respeito da verdade e da subjetividade. A seguir, transcrevo a citação de Foucault (2016):

trata-se de saber qual experiência podemos fazer de nós mesmos, qual campo de subjetividade pode abrir-se para o sujeito por ele mesmo, a partir do momento em que existem de fato, historicamente, diante dele, com relação a ele, determinada verdade, determinado discurso de verdade e determinada obrigação de ligar-se a esse discurso de verdade - seja para aceitá-lo como verdadeiro, seja para ele mesmo produzi-lo como verdadeiro. Quais são, portanto, os efeitos da existência dessa verdade e desse discurso de verdade para a experiência que fazemos de nós mesmos?” (FOUCAULT, 2016, p. 25-26).

Ou seja, para esta pesquisa, quais são os efeitos que essa verdade produz no corpo⁷ docente a partir da verdade estabelecida sobre ser professor de inglês na atualidade do Estado do Tocantins? Quais os efeitos, qual a relação subjetiva que os professores estabelecem ao

⁷ Corpo, utilizado aqui em duas perspectivas, a de corpo docente que se refere ao grupo de professores e também a corpo no sentido foucaultiano, que é uma instância política, superfície de inscrição dos acontecimentos, onde se incidem as questões de poder.

participarem de intercâmbios internacionais como parte de sua formação continuada e como sua constituição em sujeito-professor de inglês?

O corpo sobre o qual recaem esses efeitos produzidos pelos movimentos das verdades sobre ser professor de inglês é o corpo que Foucault (2014) estabelece como uma instância política, “um corpo vivo, distinto do corpo físico” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 124). Em seus estudos da Genealogia Foucault vai problematizar e mostrar como esse corpo foi sendo constituído e como as questões do saber, do poder e de uma governamentalidade foram se desenvolvendo sobre e a partir dele até o tempo presente. Abordarei, em breve, esses conceitos.

A este conceito de corpo, Foucault problematiza uma gama de percepções de como o corpo foi sendo estabelecido e mobilizado na historicidade na constituição dos indivíduos em sujeitos. Nessa perspectiva, Foucault (2014) considera que o corpo, para além de suas especificidades físicas, está diretamente tramado em um campo político em que incidem as relações de saber e de poder, ligado ao sistema econômico e de dominação (FOUCAULT, 2014).

Desta forma, o corpo é estabelecido como uma estrutura produtiva, disciplinarizada, catalogada, estudada, treinada, utilizada, domesticada, forçada ao trabalho, às cerimônias e à obediência que, presos a um sistema de sujeição, “é componente essencial para a operação das relações de poder na sociedade moderna” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 125).

Portanto, é essa noção de corpo que esta pesquisa leva em consideração ao problematizar as condições de possibilidades constitutivas dos professores de inglês do Estado do Tocantins, não perdendo de vista aí os efeitos que a experiência de intercâmbio produz, ou não, para os modos de subjetivação dos professores, cujas enunciações são enfocadas.

A meu ver, as propostas de construção curricular de formação do professor de inglês se baseiam em modos simplistas e hegemônicos de ações que atendam a um construto homogêneo de ensinadores e de aprendizes, por meio de diversos dispositivos que o faça assim, exercer, com rigor, os métodos estabelecidos para a obtenção da disciplina e da ordem (FOUCAULT, 1970).

Embora o conhecimento acerca das subjetividades que compõem as questões tanto de formação de professores quanto do ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira esteja mobilizado de modo geral nos discursos educacionais, não as identifiquei nos documentos oficiais de formação do professor de inglês.

Diante disto, é possível o fato de o professor, então, mostrar-se afetado pela volatilidade das percepções, subjetivar-se e percorrer novos caminhos, deslocando e

transformando, desse modo, suas relações políticas como sujeito-professor, sempre em reconstrução e em transformação de sua subjetividade, a partir de sua participação em intercâmbios internacionais, como parte de sua formação continuada?

É possível que se observe na constituição do professor de inglês outros movimentos que transformem suas relações em seus ambientes de negociação, determinando rupturas de representações⁸, de vozes institucionalizadas, de perspectivas que vão provocando, de alguma maneira, novos modos de subjetivação dele?

É possível, ainda, que ele perceba o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como uma ação além-sala de aula, como um fator de desfronreamento, o qual possibilita a seus alunos, a aproximação com o outro?

É possível, finalmente, que o sujeito-professor de inglês, a partir destas possibilidades, estabeleça uma relação com a Língua Inglesa e com os seus processos de constituição, de ensino e de aprendizagem, se implicando nestes processos de modo mais crítico, assumindo posicionamentos mais críticos e de transformação no seu fazer docente?

Assim, enxergo as proposituras desta pesquisa relacionadas às investigações foucaultianas e, na expectativa de capturar pontos de laços ou nós⁹ que tramam a subjetividade docente, alinhavo a urgência deste estudo com o próprio questionamento problematizado por Foucault (2016):

(...) Em quê a experiência que temos de nós mesmos se vê transformada pelo fato de haver, em algum lugar de nossa sociedade, discursos que são considerados verdadeiros, que circulam como verdadeiros e que são impostos como verdadeiros, a partir de nós mesmos enquanto sujeitos? Qual marca, ou seja, também, qual ferida ou qual abertura, qual coação ou qual liberação, produz no sujeito o reconhecimento do fato de haver sobre ele uma verdade a ser dita, uma verdade a ser buscada ou uma verdade dita, uma verdade imposta? A partir do momento em que, numa cultura, há um discurso verdadeiro sobre o sujeito, que experiência o sujeito faz de si mesmo e que relação o sujeito tem a respeito de si mesmo em função dessa experiência de fato de um discurso verdadeiro sobre ele? (...) quais efeitos tem sobre essa subjetividade a existência de um discurso que pretende dizer a verdade a respeito dela? (FOUCAULT, 2016, p. 12).

Desta forma, quando reflito sobre este professor de inglês, estou refletindo sobre um sujeito situado e percebido por meio de uma determinada sociedade e em determinado ponto da sua historicidade, com determinadas regras e condições estabelecidas por ela. Esse sujeito

⁸ Representações, na perspectiva foucaultiana.

⁹ Grifo meu: *Nós*, no sentido gramatical, 1ª pessoa do plural, *Nós*, no sentido de pessoas, me incluindo nestas perspectivas também.

é um efeito destes aspectos e está sempre em mutação, deslocando-se, transformando-se, ressignificando-se, subjetivando-se.

Assim, é fazendo significar essa perspectiva que farei uma análise discursiva foucaultiana sobre os discursos de sujeitos-professores de inglês, na tentativa de desvelar a natureza política e de poder, além de suas proporcionalidades dentro do universo docente, sempre limitada ao discurso do próprio professor, seus efeitos de sentido, bem como as representações que ele faz e traz nas materialidades de narrar, de falar de si, pois,

A partir do momento em que o sujeito-professor narra sua história de vida, fala de si mesmo, do outro, de sua experiência, de fatos que aconteceram, podemos interpretar e possivelmente capturar pontos emergentes de seu processo de identificação, porque o sujeito-professor, assim como todo sujeito, “ainda que tenha reações singulares, elas decorrem de sua história pessoal, das experiências vividas, das leituras realizadas, onde a presença dos(s) outro(s) é incontestável, provocando, a cada momento, movimentos, re-significações, provenientes do confronto com o diferente, com o estranho que, afinal, não se apresenta de fora para dentro, mas “habita em nós” constituindo nossa subjetividade” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 25 *apud* CORACINI, 2000a, p. 8).

E é desta forma que a teoria analítica de Foucault (1926-1984) possibilita a problematização dos aspectos que possivelmente tramam e alinham a constituição docente, imbricados nas perspectivas que pretendo desvelar de como elas acontecem nos diversos movimentos discursivos de suas representações entrevidas, nos dizeres de si dos professores.

Também de forma bastante política às minhas próprias materialidades, subjetividades e representações que assim o fiz. É neste momento que experimento aquilo que Foucault (1966) propôs sobre os modos de significar as coisas, sendo, na contemporaneidade, a representação que a representação faz da representação das coisas. E foi o que aconteceu neste percurso da tese que propus a enveredar-me.

2.1 O sujeito-professor sob o viés foucaultiano

Refletir sobre o homem na contemporaneidade, como efeito sujeito, é refletir sobre como ele se constituiu em sua historicidade e sofre as injunções dela. Assim, não se pode perder de perspectiva que os sujeitos-professores que participam desta pesquisa se constituem a partir de determinadas condições já estabelecidas.

Desta maneira, quando Foucault (1926-1984) investiga e problematiza os diversos modos os quais o sujeito se constitui na história, ele o faz considerando especificidades, retomando a Antiguidade como um ponto de partida para isso. Problematiza as rupturas, os

acontecimentos, as descontinuidades desses modos nestas especificidades, além dos movimentos de outros modos completamente diferentes, criados e instalados pela necessidade da historicidade.

Assim, embora Foucault não tenha dado uma definição totalizante destes elementos, ele mobiliza tanto as questões de espaço quando de tempo em todas as suas fases – aspectos fundamentais na constituição do sujeito. O espaço, para ele, é indissociável do tempo, jamais fixo e totalizado, não é constituído de continuidades e sim de deslocamentos e rupturas, produzidos no embate e no conflito.

Isso significa dizer que o sujeito e os saberes foram constituindo-se, estabelecendo-se, descontinuando-se e deslocando-se a partir das necessidades de cada tempo (e espaço), que o homem foi elaborando estes espaços distintos em sua historicidade. Assim, o pensamento que Foucault mobiliza na historicidade e em suas especificidades estabelece os espaços em seus diversos aspectos e formas, como espaço geográfico, espaço físico, espaço social, espaço em que se vive, o espaço do corpo e outros, que marcam as possibilidades e as condições que constituem as coisas e dos sujeitos.

Nesta direção, assim como o pensamento foucaultiano, quando problematizo o professor de inglês nesta pesquisa, o faço estabelecendo-o em um tempo e em um espaço em que esse sujeito-professor ocupa e se diz.

Portanto, para Foucault, o sujeito não é uma construção de um indivíduo. É uma representação das situacionalidades que ele está vivendo nos seus diversos aspectos. Ele é um produto das relações em que vive. Desta forma, não existe um sujeito pronto e alienado ideologicamente. Ele é transitório, pelo fato de se identificar com diversos aspectos nas relações de poder, um efeito de sua própria historicidade, se construindo também a partir de si mesmo:

Um sujeito (que) não é simplesmente permeado e informado por governamentalidades externas, mas constrói, por meio de exercícios regulares, uma relação consigo definida. O sujeito assume uma consistência ética que lhe é própria, irreduzível também ao que os modernos entendem como intimidade psicológica. Essa espessura é histórica de ponta a ponta, estruturando para o indivíduo certa experiência de si mesmo que determina sua relação com o corpo, com os outros, com o mundo (FOUCAULT, 2016a, p. 276).

Assim, os sujeitos-professores que participam desta pesquisa são produtos, efeitos de sua história e do seu tempo, de suas relações, das estratégias de sua época e de uma ordem discursiva estabelecida por ela. Constroem-se e vão se constituindo sujeito-professor nas próprias relações de poder que estabelecem nos espaços e lugares onde atuam, nas relações com seus pares, chefias e alunos; nas relações subjetivas consigo mesmo.

Para Foucault, o sujeito se constitui em todos os sentidos, em uma rede de passividade-atividade tanto de dentro quanto pra fora, imbricado nas suas próprias filiações e engajamentos. O sujeito é a sua própria historicidade e dispersão, que o constitui e o atravessa. Para Foucault, o homem se revela como sujeito construindo-se a si próprio.

Desta forma, os sujeitos não preexistem às situações nos tempos. Na perspectiva genealógica de Foucault, eles surgem a partir das situações que ocorrem nas sociedades, na historicidade e em seus engajamentos, como em um campo de batalha e, somente a partir daí, desempenham seus papéis (RABINOW; DREYFUS, 1995).

Assim, os sujeitos-professores, sendo efeito de sua historicidade, filiam-se e representam discursos e verdades, e sob determinados aspectos vão, a partir de determinadas condições, buscar o próprio desenvolvimento, na condição professores de inglês.

Nesta medida, constantemente convocados a estarem prontos para atender bio-socio-psico-pedagogicamente toda a trama aluno-pais-escola-pares-curriculo com eficiência e diplomacia, os professores estão em um movimento da busca pelo aperfeiçoamento do que fazem. Em busca do que amplie as significações de suas práticas como professores de inglês e as validem como verdade. Considere-se, a seguir, uma citação do próprio Foucault (2016):

Podemos indagar, por exemplo, como se formaram, a propósito da loucura, a propósito da doença, a propósito do crime, tipos de práticas que impliquem a existência e o desenvolvimento de discursos verdadeiros sobre a razão alienada, o corpo doente ou o caráter criminoso, e como a relação que temos com nós mesmos – e por relação com nós mesmos entendo não apenas a que temos com nossa própria individualidade, mas a que temos com os outros, na medida em que também são nós mesmos – se vê afetada, modificada, transformada, estruturada pela existência desse discurso verdadeiro e dos efeitos que ele induz, pelas obrigações que impõe pelas promessas que sugere ou formula. O que acontece conosco, o que devemos fazer, como devemos conduzir-nos se for verdade que há e que deve haver determinada verdade sobre nós, e além do mais uma verdade que nos é dita através do que repelimos para o mais longe de nós, ou seja, a loucura, a doença, a morte e o crime? (FOUCAULT, 2016, p. 13).

Desta forma, tomei emprestada como referência problematizadora desta pesquisa a propositura foucaultiana, colocando-a na perspectiva em que busquei trabalhar, ou seja, em problematizar e em compreender quais verdades docentes estabelecidas na nossa sociedade nos tempos atuais afetam e constituem o sujeito professor de inglês na contemporaneidade. Como o professor de inglês se relaciona com essas verdades, e como isso afeta suas relações, a relação consigo mesmo e o constitui em sujeito?

E, como sujeitos políticos, enunciativos e constitutivos de discursos, bem como produzidos por eles, são sujeitos também em constantes relações de poder, de resistências, de

dominação e de controle, sempre inscritos em processos políticos, constitutivo de suas subjetivações e movimentos,

O sujeito também é alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele. É interessante lembrar que, se o sujeito é um lugar no discurso, heterogêneo na sua própria constituição e, por isso mesmo, fragmentado, cindido, o indivíduo (indiviso, uno) é um produto do exercício de poder disciplinar, daquilo que Foucault (1975) denomina tecnologias de controle, totalidade ilusória que constitui o imaginário e, como tal, a identidade do sujeito: ilusão de inteireza, de totalidade, de coerência, de homogeneidade que torna cada um e todos socialmente governáveis e, portanto, idealmente, sob o controle daquele(s) que ocupa(m) o lugar de autoridade legitimada (CORACINI, 2013, p. 17).

Instado institucionalmente, o sujeito-professor de inglês busca meios de completude de sua construção docente, a fim de se sentir preparado, e em consonância com sua representação sobre ser professor de inglês, para exercê-la. Os modos mais comuns desta busca se baseiam em participações em cursos complementares de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa e de programas de pós-graduação.

A percepção de que é preciso melhorar seu currículo como professor de língua faz esse sujeito professor de inglês se engajar nas diversas formas de aperfeiçoamento por meio da formação continuada. E os movimentos provocados, os novos modos de atuação docente causados por estes engajamentos são compreendidos por mim, baseada na perspectiva foucaultiana, como um modo de subjetivação.

2.2 Modos de subjetivação e o dispositivo da formação continuada

Foucault, em seus estudos acerca da constituição do sujeito, problematiza a questão da subjetividade e subjetivação do sujeito na historicidade. Esses aspectos, de maneira geral, são tratados nas três fases de investigação que Foucault vai propor ao longo de sua trajetória filosófica, porém sob vieses diferentes nas suas reflexões e discursividades.

Subjetivação no pensamento foucaultiano é o processo pelo qual se obtém a constituição do sujeito, é o processo que transforma os seres humanos em sujeitos, ou seja, um processo pelo qual se obtém uma subjetividade (REVEL, 2011).

Na fase arqueológica, como os sujeitos são objetivados nas ciências humanas, seus discursos estão predominantemente ligados a uma dada epistême, nascendo as problematizações e a constituição dos sujeitos a partir das perspectivas do saber. Na fase genealógica os sujeitos são constituídos sob os aspectos de poder foucaultiano e, portanto,

Foucault estabelece os discursos nas relações de poder, principalmente sob os dispositivos de disciplina e dominação. Já na fase ética, os sujeitos estão se constituindo a si mesmos e Foucault dispõe os discursos se organizando em torno das práticas a partir das quais os sujeitos se tornam sujeitos.

Desta forma, os processos de subjetivação dos sujeitos estão permeados pelas questões do saber e do poder, que vão constituindo a si mesmo. E é na relação com o outro que isso vai acontecendo. Esse outro pode ser qualquer tipo de exterioridade, podendo ter diferentes e variadas configurações, o qual o sujeito se engaja, se filia, se inscreve sob e nas determinadas condições de produção e da sua historicidade.

Assim, a produção e os efeitos destas diferentes e variadas relações que me refiro como relações com o outro são os possíveis modos de subjetivação que trata Foucault em suas investigações.

A subjetividade não é concebida a partir de uma teoria prévia e universal do sujeito, não é relacionada com uma experiência originária ou fundadora (...). A subjetividade é concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com a sua própria verdade (FOUCAULT, 2016a, p. 13).

A subjetividade, na noção foucaultiana, portanto, é a experiência de si do próprio sujeito e dos outros, a qual se constitui por meio das verdades estabelecidas em determinadas sociedades e na historicidade. Isso significa dizer que esses modos são efeitos e, portanto, mutáveis, que se estabelecem de acordo com a ordem do discurso desta sociedade, com as suas verdades e com o momento na história. Os modos de subjetivação estão, desta forma, em constante transformação e são, portanto, fabricados e elaborados por estes aspectos e por suas necessidades.

Para problematizar a noção de subjetividade e subjetivação na investigação do sujeito na história, ou seja, o processo de se tornar sujeito e os modos que isso aconteceu, Foucault faz um percurso que remonta aos antigos gregos, com a noção de um “cuidado de si”, como um modo de aprimoramento do sujeito que pretendia se engajar na vida política. Era preciso buscar a verdade nas mais diversas experiências de um aprimoramento de si mesmo, a fim de alcançar a sabedoria para governar o povo. Essa transformação de vida desse sujeito era um modo subjetivação.

Foucault (2016) ainda vai desenvolver essa perspectiva de subjetivação e subjetividade sob o viés cristão, como, por exemplo, nas perspectivas de punição e de purificação, ampliando para as sociedades disciplinares, com o controle, a dominação e a produção de

corpos dóceis, e em seguida sob os modos da atenção do Estado e o Governo sobre a conduta da população.

Para a atualidade, entendo que a investigação e a problematização sobre a constituição do sujeito que Foucault produziu nos possibilitou o acesso a uma reflexão sobre seu uso como uma “caixa de ferramentas”, um modo de subjetivação dos sujeitos nos tempos atuais para a percepção ampliada e possível do combate e da resistência a uma sociedade e suas verdades instaladas na tentativa do controle, da manipulação e do sujeitamento de seus indivíduos.

Portanto, subjetivação do sujeito é se constituir sujeito na noção foucaultiana. Como o sujeito é um efeito de sua historicidade e de suas relações, ele é constituído a partir destas perspectivas. Todas as relações, os engajamentos e as filiações estão para a sua constituição em sujeito da historicidade e da sociedade onde vive e atua, sempre transitória e provisória.

Dessa forma, na perspectiva docente, compreendo as transformações e as produções da formação continuada na conduta do professor como um modo de subjetivação. No caso desta pesquisa, minha atenção é direcionada exclusivamente à participação do professor de inglês em intercâmbio internacional em países que falam a Língua Inglesa, como uma forma de formação continuada que, possivelmente, provoca movimentos outros nesse corpo sujeito-professor de inglês.

A este respeito, há no Brasil, atualmente, diversas parcerias colaborativas com países que utilizam a Língua Inglesa como língua oficial ou de comunicação que fomentam e possibilitam o acesso do professor de inglês, especialmente os professores de inglês da educação básica de ensino público, a programas de aperfeiçoamento da Língua Inglesa e Metodologias de Ensino dela, como a Capes¹⁰ e a Fulbright¹¹, por exemplo.

A Capes tem como missão, de acordo com informações disponíveis em seu *site*, servir de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e os doutorados nacionais, além de ser base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento de bolsas de estudo, de auxílios, de apoios, inclusive para professores.

¹⁰ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC) criada em 1951 e tem como missão a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil. Em 2007, também passou a atuar na formação de professores da educação básica.

¹¹ Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América, criado em 1946 que chega ao Brasil em 1957. Representada e administrada por uma organização internacional vinculada aos governos do Brasil e dos EUA: a Comissão Fulbright, concedendo bolsas de intercâmbio a estudantes de pós-graduação, professores e pesquisadores de diversos países.

Também tem como atividade a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; o acesso e a divulgação da produção científica; investimentos na formação de pessoal de alto nível no país e no exterior; promoção da cooperação científica internacional, indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (CAPES, 2022).

A Fulbright oferece bolsas de estudos para o intercâmbio de estudantes de pós-graduação, de professores e de outros pesquisadores para desenvolvimento de pesquisa e conhecimento. Busca candidatos conectados com o mundo e com a realidade em que vivem sempre dispostos a multiplicar e compartilhar o conhecimento adquirido em suas experiências para promoção da educação, ciência e cultura (FULBRIGHT, 2023).

Por se tratar da Língua Inglesa como objeto de trabalho e o aperfeiçoamento dela no que refere-se ao ensino e à aprendizagem e às suas metodologias, a participação em intercâmbios em países que utilizam o inglês como língua oficial ou de comunicação se torna um tipo de formação continuada significativa para os professores de inglês brasileiros, uma vez que vivenciar o uso da língua, falar inglês nestes países coloca o professor de inglês em uma perspectiva de representação de uso verdadeiro da língua, inclusive com a experiência da cultura da língua.

O conceito de representação a que me refiro e filio esta pesquisa é a noção no pensamento foucaultiano, um modo de descrever, perceber o mundo. Assim, utilizando de sua arqueologia para investigar esse percurso da linguagem, essa ordem dos códigos e suas relações com as palavras e as coisas na história refuta a evolução dos paradigmas, evidenciando rupturas de perspectivas na historicidade.

Desta maneira, a relação entre as coisas e as palavras, ou seja, como se descreve o mundo, são relações infinitas e singulares, pois, ao fazê-lo, faz-se a partir das constituições, das subjetivações dos sujeitos, não havendo uma definição única e absoluta sobre essa descrição e o modo de representar o mundo, e sim proposições inscritas em determinada sociedade, em saber e em verdade na historicidade do sujeito.

Extremamente políticos, os motivos e as prerrogativas que tornam a participação dos professores em intercâmbios internacionais como parte de sua formação profissional estão fortemente marcados nas discursividades desta pesquisa sobre ser um dispositivo que valida e autoriza este professor de inglês a sê-lo e que funciona como verdade sobre ser professor de inglês no Brasil.

Neste ponto do capítulo, já pensando em uma abordagem voltada para a questão da formação continuada, passo a mobilizar algumas considerações de Nóvoa (1992). Essa

incursão cumpre a função de uma historicização sobre a temática em tela, não perdendo de vista a minha filiação teórica ao pensamento de Foucault (1926-1984).

Em linhas gerais, a educação de professores nasce a partir do deslocamento interventista do Estado ao substituir a igreja como entidade de tutela do ensino (NÓVOA, 1992). Nesse momento, o Estado passou a ter o controle total tanto do ensino quanto dos professores e seus métodos e abordagens, “legitimando ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social. Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (NÓVOA, 1992, p. 2).

Ao longo dos séculos XVIII, XIX, XX, inúmeras transformações geográficas e ideológicas ocorreram tanto com as instituições estruturais do ensino quanto no nível de formação e aperfeiçoamento dos professores, principalmente os aspectos de poder e saber, observados e modificados pelo Estado para seu bem-servir.

As relações de poder e de saber sempre permearam esse campo docente, fazendo com que nesse local se possibilitasse, se tornasse propício o nascimento de um profissional sujeito, se constituindo, portanto, a partir dos embates, das reflexões e, claro, também das subjetivações.

Assim, Nóvoa (1992) aponta três momentos sobre a Docência, os quais faço resumidamente um quadro adaptado, a seguir:

Quadro 3 - A docência

| | |
|---|--|
| <p>1. A década de 70 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores</p> | <ul style="list-style-type: none"> • “O ensino normal primário ganhou um novo impulso após 1974, mantendo-se sob a direcção orgânica e hierárquica do Ministério da Educação, no quadro de um controlo apertado do Estado, legitimado ideologicamente pela importância social da acção dos professores do ensino primário. Uma vez arrefecido o ímpeto revolucionário, a intervenção do Banco Mundial revelou-se decisiva para o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação, num processo fortemente tutelado pelo poder político (...). O papel das Universidades no domínio da formação de professores tem-se deparado com resistências várias, nomeadamente: de sectores conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a rejeitar a constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo; e de sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da acção universitária (...).” |
| <p>2. A década de 80 ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores</p> | <ul style="list-style-type: none"> • “A explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves. Sob a |

| | |
|---|--|
| | <p>pressão convergente do poder político e do movimento sindical procurou-se remediar a situação, através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço. Em termos gerais, este esforço não introduziu dinâmicas inovadoras na formação de professores, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem do ponto de vista conceptual; a excepção terá sido, porventura, o ensaio de "formações centradas na escola", cujo aprofundamento numa perspectiva profissional (e não político-sindical) poderia ter sido muito estimulante. No essencial, reproduz-se o debate iniciado na década de 70, bem como as clivagens e os interesses corporativos que lhe estão subjacentes. Estes programas revestiram-se de uma incontestável importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo. "Mas acentuaram uma visão degradada e desqualificada dos professores e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controlo da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado."</p> |
| <p>3. A década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores</p> | <p>"Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação contínua. O processo gera-se, de novo, na confluência de dinâmicas políticas e sindicais: por um lado, trata-se de assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo; por outro lado, importa assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente. O desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.). A forma como o Estado tem encarado esta questão é paradigmática da vontade de substituir uma visão burocrática-centralista por uma função de regulação avaliação, que prolongue (e legitime) o seu controlo sobre a profissão docente. A formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objectivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. "É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas."</p> |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora. Adaptado de Nóvoa (1992, p. 07-09.)

Nascem, então, os debates sobre a formação continuada e o quanto isso serve, ou não, ao Estado e à população que desfrutará dessa educação. Assim, de acordo com Nóvoa (1992),

A formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que

participem como protagonistas no seu desenvolvimento das políticas educativas (NÓVOA, 2002, p. 30).

Desta maneira, a formação continuada começa a ser inserida nos processos educacionais como meio de possibilitar aos docentes a oportunidade de “reciclagem” de sua formação inicial, como modo de refletir e melhorar sua práxis,

Afinal, quem poderia dizer que está formado, que já se formou, que sua formação acabou? Formação é um estado, é processo, é movimento, é um nunca acabar, é um constante transformar-se. E essa é a vida do professor: ainda que resista, os alunos, sempre outros, sempre diferentes, juventude em mudança, forçam-no provocam nele o desejo de ser outro, de atualizar-se, de modificar-se (CORACINI, 2008, p. 11).

No contexto da educação brasileira, apesar das poucas condições direcionadas aos docentes da rede pública de ensino para outros modos de formação continuada, como as pós-graduações, muitos deles ainda conseguem se engajar em cursos que podem complementar a sua formação inicial.

Tendo em mente que a formação continuada do professor não se esgota em um curso de atualização, os saberes docentes têm, portanto, origem nos diversos engajamentos ao longo de sua vida profissional, tanto nas relações com seus pares, em suas filiações ideológicas, em sua inscrição e engajamentos diversos, bem como em sua atuação no mundo como pessoa e como profissional. Está sempre em um processo contínuo de se constituir.

Assim, os cursos como formação continuada se tornam um norte, um direcionamento para que o próprio professor busque novos caminhos a serem desbravados na sua profissão, implicando-se no seu próprio processo de constante e infinita transformação na pós-modernidade.

Sendo o Estado que cria, direciona e determina os modos e modelos de estruturas curriculares de ensino no Brasil, os movimentos que ocorrem – provocados e modulados pelos acessos à formação continuada por parte dos professores – vão se estabelecer como um meio de possibilidades de aperfeiçoamento e de aprendizagem, bem como de rupturas e, a partir daí, novos modos e modelos de ensino, uma subversão, uma resistência dos novos tempos, que também constitui o sujeito-docente.

Não é do interesse deste estudo vilanizar os dispositivos e estratégias que proporcionam e conduzem determinados aspectos e subjetivações dos sujeitos, muito menos induzir a uma leitura negativa dos mesmos. A meu ver, essas perspectivas, de uma maneira ou de outra, de acordo com o pensamento foucaultiano, se tornam um dispositivo que produz, possibilitando novas subjetivações, possíveis rupturas e, assim, movimentos diversos na constituição do sujeito-professor de inglês.

Meu interesse é problematizar quais tramas e nós essas diversas dimensões constitutivas dos sujeitos estão sendo por eles entretecidas na sua constituição de sujeito-docente e compreender o que realmente está no jogo para ambos os lados – professores de inglês e instituições; como ambos se produzem e se significam.

E como estabeleço os sujeitos falados pelas instituições e suas estruturas, efeito em movimento pelas relações de poder no âmbito de uma historicidade, esse sujeito se insere em uma ordem de representação de sua posição professor de inglês que, filiado a esta verdade, é instado a fazer desta constituição sujeito um produto “melhorado”.

São processos trabalhados por perspectivas inconscientes, de memória, de formações discursivas postas, porém ativados pelas instituições, as quais norteiam os sujeitos às suas identificações, que trabalham nas subjetivações e nas rupturas das vozes e representações já cristalizadas pelo tempo. E isso é um trabalho da ordem das subjetivações, do sujeitamento; também da ordem na unidade e da dispersão dos dizeres.

Desta maneira, ao se engajar na formação continuada como um modo de aperfeiçoamento de si mesmo, o professor de inglês passa a possibilitar movimentos diferentes, fendas propícias às rupturas das representações que marcam sua práxis até então, produzindo possíveis novas verdades em novos outros. Novos eus, novos nós.

Dito isto, compreendo ser pouco provável que o professor de inglês tenha consciência total, perceba-se inscrito e sujeito a uma determinada ordem discursiva, a uma governamentalidade ou a uma psicopolítica já que esse é um trabalho, antes de tudo, da ordem do inconsciente e dos processos de subjetivação, bem como da ordem das relações do saber, do poder e da docilização dos corpos.

Faço, neste ponto, essas breves pontuações das camadas que possivelmente vão compondo o sujeito, a fim de que o leitor deste trabalho o faça situando os indivíduos aos quais me refiro como sujeitos, totalmente permeados pelos aspectos que trouxe à discussão até aqui, e as especificidades que os tornam sujeito.

Assim, não se deve supor ou estabelecer o sujeito que este trabalho analisou fora de uma historicidade, fora de uma condição de produção das coisas e das discursividades. Esse indivíduo se torna sujeito por meio da linguagem e de suas relações com o mundo, o que se torna também um sistema altamente político e de poder.

As múltiplas constituições desse sujeito-professor de inglês são percebidas como opacas e em constante transformação. Suas relações, seus discursos e seus engajamentos estão imbricados em suas filiações e inscrições na condição de sujeito deste momento histórico.

É entrando no jogo das verdades¹², no engajamento da formação continuada, no campo dos saberes da sua contemporaneidade que o sujeito-professor vai se constituindo como indivíduo falante, vivo e trabalhador, pois, de acordo com Foucault, o sujeito é uma forma que se modifica constantemente pelas relações. É um sujeito politicamente ativo.

Portanto, os sujeitos-professores que participaram deste estudo estão posicionados em um determinado momento da história, e os aspectos que os constituem são totalmente atravessados pelos mais diversos modos de subjetivação deste momento na história, que os perturba/questiona das mais diferentes maneiras, bem como permeia seus discursos, sempre numa construção, desconstrução e reconstrução de si mesmos.

Nesta perspectiva, as condições de análise das discursividades dos sujeitos que participam desta pesquisa também se imbricaram nas discursividades efeito do outro que, na tentativa da problematização que pretendi fazer por aqui e, levando em consideração suas outras condições de produção e constituição em sujeito, e é também docilizado, subjetivado na historicidade: que é o corpo do analista.

É buscando a formação continuada que o sujeito professor de inglês se desloca, cria novas subjetivações, se (trans)forma e se ressignifica. São lampejos da consciência humana, talvez, momentos capturados não controláveis e ilusórios de completude e originalidade. É buscando sua própria completude que se alcança sua fragmentação contínua no novo devir¹³ do pensamento docente.

2.3 Verdade do sujeito-docente

A constituição do sujeito-docente é um processo subjetivo que ocorre nas e pelas relações de poder a partir das quais ele se engaja, produzindo novas perspectivas e saberes, novos discursos a partir das verdades a que ele se filia.

Esta verdade, como já dito, é a que Foucault (2016) estabelece como saberes e discursos aceitos por determinadas sociedades de determinadas épocas e determinadas instituições como verdadeiras e que devem ser seguidas e obedecidas como regras.

¹³ “Devir”, de acordo com o dicionário Michaelis (do latim *devenire*, chegar), é um conceito filosófico que indica processo de transformação constante pelo qual passam todos os seres e todas as coisas.

Essas verdades são produzidas, transmitidas e controladas por aparelhos políticos e econômicos de cada sociedade, como as universidades, as escolas, as mídias, a igreja, as leis. Cada sociedade, em sua historicidade, produz a sua verdade; e o indivíduo, a fim de se filiar a essa sociedade, deve se sujeitar a essas verdades estabelecidas por ela.

Assim, Foucault (2016) estabelece verdade como um sistema de obrigações ao qual o sujeito deve aceitar ou submeter-se. A verdade nunca é neutra, nunca é absoluta, nunca é única. Está inscrita sempre num jogo de forças que perpassa o espaço social ao qual ela se inscreve, bem como se inscreve em jogos de verdade, ou seja, em regras e em normas compartilhadas para a produção do discurso e da verdade.

De acordo com essa consideração, Coracini (2003) sugere que o próprio sujeito-professor de língua é quem vai se perceber e se estabelecer, ilusoriamente, como agente do controle e da verdade, a partir das construções de seu próprio imaginário a respeito de ser professor e a partir de todas as suas filiações e engajamentos que constituem os processos desta construção docente.

Ele assim o faz justamente por já ter, nesse imaginário, o estabelecimento de um construto professor de língua, de bom profissional, de saber o que faz, de saber qual é o seu dever como tal, esquecendo-se de que, “se as verdades existem, elas são mutáveis e sempre relativas ao momento histórico-social ao qual ele se insere e é interpelado” (CORACINI, 2003, p. 286).

Foucault (2016) ratifica essa perspectiva em suas investigações quando problematiza os discursos sobre não haver verdades absolutas, muito menos verdades imutáveis, porque as próprias condições de produção de verdades se modificam na historicidade. O que existe, portanto, são verdades que cada época cria e instaura e, portanto, cada sujeito, cada sociedade estabelece sua verdade.

Dessa forma, a verdade de cada época é o seu saber-poder e é mobilizada por quem a constrói e a mantém. A verdade, sendo o saber e o poder, se mantém ou não, transforma-se, ou não, a partir de quem a detém. Logo, quem sabe tem poder e, quem tem poder é quem está na constituição das verdades aceitas e estabelecidas nas sociedades; é quem domina naquele determinado recorte da historicidade, que determina a verdade daquela época.

O que quero dizer com isso é que o professor, sendo sujeito, responde às convocações às quais ele se filia. Sua consciência sobre o que ele diz, acredita e produz é a de que tudo se origina dele, mas, na verdade, se origina de todas as suas relações vividas ao longo de sua carreira docente, capturadas por ele como parte desta sua constituição e dos efeitos disso tudo nas construções que ele mesmo faz a partir destes efeitos em seu corpo.

Assim, as construções de si como docente, especialmente aqui, do sujeito-professor de inglês, vão sendo permeadas pelas verdades das diversas vozes, produção das suas relações e das instituições, se fazendo presentes em suas subjetivações, autorizando o que ele deve, ou não, dizer e fazer.

Então, esse sujeito obedece a uma ordem discursiva (FOUCAULT, 1970), pois o sujeito é constituído dos muitos discursos que são permeados nas relações de poder que compõem os espaços sociais.

Nas investigações de Foucault, o sujeito é instado pelas Instituições de tal forma, que a pessoa “desaparece” e o que entra em controle são as próprias Instituições; esse sujeito é subjetivado. Esse sujeito é sujeito das Instituições e do Estado de onde ele vive e atua. Desta maneira, quando um professor enuncia, não é ele a origem desse discurso e sim, o que/quem fala é a instituição a qual ele se vincula.

Portanto, o outro nos¹⁴ constitui em efeito sujeito e, por consequência, em discurso. Somos constituídos por diversos outros, fragmentados e atravessados por tantos outros, que nos tornamos moventes e heterogêneos:

O que somos e o que dizemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como saber anônimo, esquecido. (...) O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro, objeto do seu desejo (CORACINI, 2013, p. 59- 61).

Coracini (2013) ainda argumenta que, apesar de um possível não acreditar ou não querer determinadas mudanças, este mundo, a cada dia individualiza mais as pessoas e as reifica pelos seus próprios processos de urgência de um momento cada vez mais fluido e veloz.

Juntamente com as mídias e as tecnologias, esse mundo acaba por forçar a entrada do sujeito numa espécie de personificação dessas urgências, as quais reforçam um sujeito completamente hibridizado e disperso:

¹⁴ Neste estudo, prefiro utilizar a primeira pessoa do singular, por ter a intenção de proximidade do/com o leitor. Em outros momentos, utilizo a primeira pessoa do plural, me inserindo nas perspectivas apresentadas, por perceber que o que se estabelece nesta pesquisa também é tramado em mim e por mim, uma hibridização imbricada nas subjetividades dos sujeitos que participam dela, mas também da minha própria subjetividade, que pinça e absorve, inconscientemente, as fagulhas de consciência das coisas, como agora.

O sujeito do desejo, o sujeito barrado, o sujeito da falta convive, quando não é por ele atravessado, com um outro tipo de sujeito em emergência nas sociedades ocidentais, capitalistas e neoliberais: trata-se do sujeito do imaginário ou sujeito das pulsões, que acredita tudo poder, porque crê tudo poder comprar, porque não conhece a falta, o impossível, o inefável; é sobretudo a falta do objeto a consumir que justifica seus esforços. É o que explica, segundo Melman (2002), a existência de sujeitos que se pautam apenas pelas aparências e que não conseguem expressar com palavras o que sentem: dizem que são felizes porque têm marido, filhos, casa, carro de último tipo ou que ficarão felizes quando possuírem pessoas, objetos... É o sujeito que quer, mas não deseja; é o sujeito que tem, mas não é (ou pelo menos não sabe que é); é o sujeito do inconsciente, da aparência, que se deixa levar pelo eu ideal, pela moda que dita e orienta suas escolhas, seu comportamento; é o sujeito que serve muito bem à sociedade de consumo que tem como único objetivo transformar o mundo, todos os indivíduos, em consumidores – potenciais ou reais (CORACINI, 2013, p. 169-170).

E são esses mesmos sujeitos que são efeitos discursivos e, portanto, hibridizados, clivados, sujeitos fragmentados, atravessados pelo inconsciente, múltiplos e dispersos, que vão construindo verdades nas sociedades as quais enunciam e, novamente, contribuem para sua definição, regulamentação, perpetuando ou não, fazendo-as circular como verdades aceitas e absolutas nas sociedades.

Portanto, não perdendo a noção de verdade que esta pesquisa se filia e mobiliza, o sujeito se constitui sujeito-professor através das relações de poder que estabelece vinculados, principalmente, às verdades da educação brasileira, especialmente as que a formação continuada produz.

A partir disso, novas condições de possibilidades ocorrem, pois geram outros dispositivos de poder-saber, de exclusão e inclusão de novas verdades e, portanto, novas subjetivações da constituição do sujeito-professor de inglês.

2.4 Discursos e Poder docente

O discurso é uma prática social (FOUCAULT, 2014) e é sempre um jogo estratégico e indissociável do exercício do poder. O discurso é a materialização dos jogos de poder no campo das disciplinas e é um jogo de estratégias e de lutas sempre. Desta maneira, a verdade está sempre legitimada nos discursos produzidos pelas sociedades na historicidade. Utilizam-

se, portanto, de uma governamentalidade¹⁵ para a manutenção e continuidade do controle, disciplina e, então, domínio e poder.

Assim, o discurso docente é uma relação de poder, é ação do indivíduo enquanto sujeito político, sempre dentro de uma ordem discursiva que flui na sociedade em que ele atua.

Como discursos são práticas sociais e essas práticas sociais são totalmente políticas e, portanto, sempre permeadas pelas relações de poder, elas se confluem e se atravessam nos mais diversos sentidos, se exercendo e se fazendo exercer, independentemente dos supostos aspectos hierárquicos.

Nessa perspectiva, os sujeitos-professores são e estão sujeitos a estas nuances e subjetivações. Inscrevem-se às instituições nas quais atuam, respondem às questões institucionais, são instados como sujeitos, suas relações com seus pares, chefias e alunos são permeadas pelas e nas relações de poder institucional, dominam e são dominados através dos discursos que também produzem (FOUCAULT, 2018a).

Desta forma, o pensamento foucaultiano dá ênfase às Instituições que se mobilizam por desenvolver métodos e estratégias como dispositivos para organizar e dominar os sujeitos, além de produzir modos de subjetivação destes sujeitos, tomando para si seu controle total através de diversos dispositivos os quais Foucault chama de governamentalidade. Assim, as relações de poder, em Foucault, estão permeadas pelas questões de docilização dos corpos, pela individualização das pessoas, categorização dos objetos e produção dos discursos da verdade pelas Instituições para os indivíduos.

A partir daí, os discursos dos sujeitos-professores de inglês são e estão moldados às relações de poder das instituições educacionais onde atuam, com seus alunos, com seus pares e chefias. Assim, de acordo com Eckert-Hoff (2008),

o discurso do professor e, como decorrência disso, o próprio sujeito-professor, são atravessados por múltiplos dizeres que, imbricados com as vozes provenientes de sua formação profissional, vêm complexificar a constituição de sua identidade –

¹⁵ Em Foucault, Governamentalidade é o conjunto constituído pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, pelos cálculos e pelas táticas que permitem exercer esse modelo bem específico de poder que tem por alvo principal a população. É o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre as pessoas, é conduzir a conduta da população (REVEL, 2011).

sempre em movimento e em (trans)formação – de tal modo que não podemos vislumbrar senão momentos de identificação (ECKERT-HOFF, 2008, p. 27).

Desta forma, as produções discursivas, seus enunciados, estão estabelecidos e, portanto, são produzidos sempre a partir de determinadas condições e posições dos sujeitos que os produzem ocupam. Ou seja, os sujeitos dos discursos são e estão condicionados por uma determinada verdade e também por uma ordenação discursiva que definem o que pode, ou não, ser enunciado, e por quem pode, ou não, ser enunciado.

Essa perspectiva foi levada em consideração no momento da análise das representações que fiz, bem como as estruturas que as sustentam e seus efeitos de sentido trazidos na materialidade discursiva representadas pelos sujeitos professores participantes desta pesquisa.

O que quero dizer é que os discursos existem e circulam, por estarem em relação com sujeitos, representações diversas e, principalmente, relacionados à política e poder, inseridos na historicidade de uma determinada sociedade com determinadas condições de produção destes discursos. Eles não aparecem de modo aleatório no tempo e no espaço, sem posicionamento que os sujeite, que os determine, que os limite.

Sejam as instituições de Estado, as leis, as escolas, a igreja, as mídias diversas, a família, todas produzem discursos sob determinadas condições sempre, estabelecem, modificam ou perpetuam seus discursos, mas sempre protegidas pela condição de detentoras da verdade e de seus procedimentos de delimitação discursiva.

Por isso é uma ação política, e por isso é que os discursos estão estabelecidos sempre em relações de poder. E é justamente nesse todo processual discursivo que está inserida a (re)construção docente e, portanto, os sujeitos analisados nesta pesquisa.

O sujeito-professor é um elemento produtor de discursos e os faz circular, perpetuando-os ou modificando-os, a partir das suas filiações e engajamentos, porque é um sujeito que detém saber e, portanto, está produzindo verdades. Mas ele também é aquele que sofre as ações de discursos estabelecidos nos locais de onde enuncia e atua.

Então, nesta perspectiva, Foucault (2014) traz a noção de discurso sempre atrelado ao poder. E como forma de controlar os discursos e, conseqüentemente fazer a manutenção do seu poder, as sociedades e as instituições vão estabelecer, como já dito, as estratégias como dispositivos de regulação, delimitação, acesso, exclusão e manutenção destes discursos, pois:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é

simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também, aquilo que é objeto do desejo (FOUCAULT, 2014, p. 9-10).

Em sua investigação Genealógica, Foucault traz à problematização os fenômenos dos poderes nos discursos, evidenciando uma ordem discursiva que trabalha para a delimitação dos discursos produzidos fora desta ordem. Assim, as sociedades utilizam-se de estratégias que vão delimitar os discursos para filiá-los ao saberes aceitos como verdade por elas. É somente quem detém o saber é que está autorizado a produzir discursos que serão aceitos como verdade. É desta forma que se detém o poder, uma vez que o saber produz o poder.

Nesta esteira, em todas as sociedades, o jogo discursivo, ou seja, as regras de produção dos discursos são dadas. Os discursos são controlados, selecionados, organizados, autorizados ou não.

Desta forma, a sociedade e as instituições vão estabelecer e definir suas normas e regras para os discursos que serão aceitos a partir de um saber que ela também (supostamente) detém e define. Assim, as verdades estão engendradas ao saber estabelecido por estas sociedades e instituições como modos de se viver nelas, fazendo-as funcionar nos processos de subjetivação do sujeito a qual a ela pertence e se filia.

A verdade não existe fora do poder ou sem poder (...). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2018, p. 51-52).

Este saber que Foucault estabelece e a que este estudo se filia, é o saber que se estabelece a partir de práticas discursivas dentro de uma determinada sociedade:

A esse conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensável à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar de saber (FOUCAULT, 2019, p. 220).

O saber das investigações foucaultianas está estabelecido da seguinte maneira:

Quadro 4 - O Saber em Foucault

| Definição | Consideração |
|---|--|
| 1 - Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir, ou não, um status científico; | - o saber da psiquiatria, no século XIX, não é a soma do que se acreditava fosse verdadeiro; é o conjunto das condutas, das singularidades, dos desvios de que se pode falar no discurso psiquiátrico. |
| 2 - Um saber é também o espaço em que o sujeito pode | - neste sentido, o saber da medicina clínica é o |

| | |
|---|---|
| tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; | conjunto das funções de observação, interrogação, decifração, registro, decisão, que podem ser exercidas pelo sujeito do discurso médico. |
| 3 - Um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam, | - nesse nível, o saber da história natural no século XVIII não é a soma do que foi dito, mas sim o conjunto dos modos e das posições segundo os quais se pode integrar ao já dito qualquer enunciação novo. |
| 4 - Finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. | - assim, o saber da economia política, na época clássica, não é a tese das diferentes teses sustentadas, mas o conjunto de seus pontos de articulação com os outros discursos ou outras práticas que não são discursivas. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Adaptado de Foucault (2019, p. 220).

Assim, em Foucault (2019), o saber é algo que pode estar fora das ciências, mas que não há possibilidade da existência de um saber sem uma prática discursiva estabelecida. Este saber também pode estar contido em outras perspectivas do conhecimento, como “ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas” (FOUCAULT, 2019, p. 221).

Desta maneira, é sob o saber e as verdades postas pelas instituições que os sujeitos que participam desta pesquisa enunciam se propõem a seguir como norma legal.

É importante enfatizar aqui que essa leitura de situação não deve ser feita sob um olhar que caracterize coação. Os sujeitos inseridos nessa ordem discursiva estão sujeitados a ela. Inconscientemente, concordam e se propõem a segui-la e, inclusive, reproduzem e perpetuam seus discursos, pois estão inseridos na ordem discursiva estabelecida por elas.

Em nossas sociedades, a “economia política” da verdade tem cinco características historicamente importantes: a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (...); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (Universidades, Exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social as lutas “ideológicas” (FOUCAULT, 2018, p. 52).

Eis, portanto, uma situação onde a relação de poder se exerce na sociedade. E é também por isso, uma relação política, seja ela com e para os professores, pares ou alunos:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2014, p. 41).

Assim, pretendi mostrar, nesta pesquisa, ancorada nas perspectivas foucaultianas, que os sujeitos-professores de inglês estão tacitamente sujeitos às condições e ordens discursivas estabelecidas numa relação de poder das instituições as quais eles se filiam.

Desta forma, compreendo a formação do professor como um processo plural de situacionalidades, movimentos e subjetividades. Um *continuum* múltiplo, jamais linear, corporificado na pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo seu percurso histórico-social de sujeito, pois:

o sujeito-professor se constitui no embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegitimado, do desvalorizado, isto é, como todo sujeito que ocupa um lugar determinado numa formação discursiva, sua identidade se constitui no conflito entre o desejo da completude e a percepção, ainda que não totalmente consciente, da falta; daí a angústia, a busca incansável de soluções, momentaneamente apaziguadoras, para os problemas do dia-a-dia (CORACINI, 2003, p. 207).

Assim, penso que a constituição do sujeito-professor de inglês sugere uma reflexão além escola-sala de aula-aluno. Por isso, ao posicionar os professores participantes deste trabalho, optei pelas referências a eles como sujeitos participantes da pesquisa, também como sujeito-professor de inglês ou sujeito-docente, uma vez que anoro este estudo na perspectiva analítica interpretativa da Filosofia de Foucault, que concebe o indivíduo como sujeito e, portanto, como um efeito da historicidade, das relações, subjetivado às estruturas e que se manifesta através delas.

As discursividades presentes nas relações do sujeito-professor de inglês estão carregadas de outras discursividades, outras práticas e experiências docentes, que tramam e possibilitam tantos outros alinhavos na e da subjetividade docente. Assim, sendo os discursos permeados pela verdade e pelo poder, eles produzem as coisas e o poder produz indivíduos, pois somos constituídos por tecnologias de poder. Assim, o poder é produtivo (FOUCAULT 2018a).

O poder, para Foucault (2018a), está na dimensão dialética e dinâmica, ou seja, o poder não está único e exclusivamente com um dispositivo ou algo superior a outro, mas o poder, ao invés disso, se exerce entre as pessoas, é dinâmico em suas relações, independentemente de sua classe. O poder está conosco o tempo todo. E o saber e a verdade nos conferem poder.

Uma vez que as sociedades e as instituições direcionam e dominam os discursos aceitáveis e praticáveis, as classes dominantes, portanto, reproduzem e perpetuam poder através de seus discursos. Quando me refiro à sociedade e instituições, me refiro às que estão

estabelecidas em nosso contexto de um modo geral, como escolas, igrejas, polícia, mídias, empresas. Junto a elas somam-se as classes sociais e as organizações a que elas pertencem e, veladamente, constroem modos bastante naturais de controlar o discurso público. Desta forma, quanto mais acesso aos poderes simbólicos, como o conhecimento e a educação, por exemplo, mais privilegiada e dominante se torna essa classe.

Assim, quanto mais acesso o sujeito docente tem aos processos da educação intelectual – que, para esta pesquisa, isso é feito através da formação continuada – mais críticos se produzirão sujeitos-professores de inglês neste modelo.

Consequentemente, mais discursos se propõem a desconstruir e dominar, não por uma perspectiva negativa ou coercitiva de domínio como subjulgamento, mas sob um pensamento que privilegie os debates plurais, numa perspectiva de não deixar ser dominado pelos discursos hegemônicos que, muitas vezes, são excludentes e produtores de uma anulação dos outros discursos.

Também na perspectiva de se propor rupturas destes modelos, numa consciência mais amplificada das condições e possibilidades de produção e de acesso e produção dos saberes e das verdades, bem como ampliação de condições de combate a eles, o “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar” (FOUCAULT 2014, p. 10). Assim, corroborando Foucault, argumenta Coracini (2013):

É justamente porque constrói verdades que o poder se conserva e se dissemina na sociedade por meio dos discursos. Ora assim como os discursos carregam poder e são alvo de poder, aqueles que os detêm igualmente poder. Poder que cria em cada sujeito a ilusão de completude, de verdade, de estabilidade, de identidade e, portanto, de essência, que ele busca incessantemente, sem jamais alcançar, mas ilusão que o leva, como sujeito, a dizer(-se), no exato momento em que percebe a falta que o constitui, a impossibilidade de fazê-lo. E é no exato momento em que o sujeito se insere no discurso, que busca palavras (que são sempre suas e do outro) para se definir, que ele se singulariza (CORACINI, 2013, p. 24-25).

Também nessa perspectiva, o discurso, para Coracini (2013, p. 17), “é o lugar em que o poder se exerce, mas é também o lugar da resistência do sujeito a esse mesmo poder, resistência que, diga-se de passagem, se encontra, prevista ou dissimulada, no próprio dispositivo do poder”.

A esse respeito, não existe uma divisão do discurso, o que domina e o dominado, mas ambos estão na mesma frequência, utilizando elementos discursivos estratégicos diferentes:

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder e, também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz

poder; reforça-o, mas também o mina, expões, debilita e permite barrá-lo (FOUCAULT, 2019b, p. 110).

Desta forma, compreendo que não há necessariamente apenas dois grupos: o dominante e o dominado. A meu ver, o que ocorre é um *continuum* de ações e reações e, conseqüentemente, de transformações às reações de produção de sentidos do poder estabelecido, que partem, a princípio, da fonte hegemônica e se desenvolvem nas diversas posições de dominação, resistências e contrapoder, o que, futuramente, como em qualquer revolução, se subjetivam, causam rupturas e emancipações, se ressignificam e significam o ambiente que se está e que atua.

O funcionamento do poder nas mais variadas ações é quase imperceptível a olhos desavisados dessas leituras. Mas as relações de poder sempre existem, de uma maneira ou de outra, e estão lá, permeando discursos, suportando enunciações e, mesmo na subjetividade, individualizando, categorizando e produzindo sujeitos na sociedade em que vivem. “O poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber” (FOUCAULT, 2018, p. 28).

Desta maneira, é preciso que seja sempre levada em consideração a noção de que os sujeitos são constituídos através das diversas relações às quais se engajam, dentro das sociedades em que vivem e atuam. O saber aqui refletido é da ordem da não transparência, da estratégia e do equívoco. Saber e poder se relacionam, se implicam mutuamente, sendo um o produtor do outro. Assim, não há saber neutro, pois,

Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial, mas porque todo saber tem sua gênese em relações de poder (FOUCAULT, 2018, p. 28).

Desta forma, a partir das representações¹⁶ dos sujeitos desta pesquisa e, ancorada na analítica interpretativa de Foucault, que problematizei as ações estabelecidas destes sujeitos em seu contexto de atuação profissional no que diz respeito às suas relações.

É preciso também estar atento às questões das discursividades trazidas por eles, pois é necessário levar em conta que, nesta trama, os discursos são da ordem da subjetividade e, portanto, da representação. Não finalizam seus efeitos de sentido em si. Os discursos não são

¹⁶ Representações, em Foucault, se referem ao modo como cada sujeito observa, interpreta e compreende o mundo e as coisas ao seu redor.

neutros, e (re)velam, na medida em que se dizem, se traem, se negam, e deixam, muitas vezes, evidenciar outras diversas situacionalidades oriundas das relações de força e poder.

Os discursos não são ingênuos, como já dito, pois eles são jogos de estratégias, lutas e resistências. Possuem materialidade e são indissociáveis do exercício do poder. O discurso é a materialização do poder (FOUCAULT, 2014).

Os discursos que analisei foram exclusivamente os discursos de representações que os sujeitos-professores que participaram deste trabalho trouxeram sobre o tempo e espaço em que atuam, bem como os imbricamentos e engendramentos deles diante de suas participações em intercâmbios internacionais como formação continuada da sua formação inicial de professor de inglês. Os discursos extraídos dessa problematização foram entendidos por mim como uma representação do modo de subjetivação destes sujeitos, que se relacionam com um saber como uma forma de poder.

A perspectiva que Foucault faz sobre o poder é a de que ele, o poder, não está em alguém e acima de nós. O poder está conosco e flui o tempo todo. Mas é importante lembrar que o poder se transforma, assim como as paisagens e as tramas das relações são transformadas pelos tempos.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2018, p. 45).

Para o filósofo, o poder não é uma coisa, ele se exerce em qualquer tipo de situação, inclusive discursiva. Não deve ser percebido com algo negativo ou nefasto, pois o poder cria, transforma e produz na sociedade. O poder foucaultiano não é um instrumento pertencente única e exclusivamente ao Estado, que vai garantir a sujeição dos indivíduos, não é um sistema de dominação de um grupo sobre o outro, ele é onipresente:

não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E “o” poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçando a partir de cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. (...) O poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dados a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 2019, p. 101).

Desta maneira, o poder não é algo que se adquire, que guarde ou se perde. Ele acontece e se exerce. Ele, propriamente, não existe. O que existem são práticas ou relações de

poder. O poder é indissociável do discurso. É um jogo de estratégia e de luta e, portanto, são a materialização dos jogos de poder nos campos das disciplinas.

Sendo então, na perspectiva de Foucault (2018a) o poder uma prática social e, portanto, constituída historicamente, o poder é produtivo e produz indivíduos.

Seu objetivo [do poder] básico não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controla-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contrapoder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente. Portanto, aumentar a utilidade econômica e diminuir os inconvenientes, os perigos políticos; aumentar a força econômica e diminuir a força política (MACHADO, 2018, p. 22).

Desta forma, somos todos constituídos por tecnologias de poder, ou seja, por métodos que possibilitam produzir determinado comportamento e gerenciar e controlar amplamente os indivíduos. Esses métodos, portanto, partem das tecnologias do poder disciplinar, – técnicas em que o poder está direcionado ao indivíduo através da obediência, do adestramento e docilização dos corpos, e das tecnologias do poder biopolítico –, que vai direcionar o poder na regulamentação da vida biológica dos indivíduos, e no gerenciamento da população através do controle de vida e morte, nível de saúde dela e da sua conduta na sociedade (FOUCAULT, 2018).

Assim, desta forma, as técnicas de controle operam na subjetivação e na sujeição dos indivíduos produzidos pela pós-modernidade de maneiras diferentes e nela, na pós-modernidade, a subjetividade dos indivíduos passa a ser vista como objeto.

a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações forcem encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim as estratégias em que se originam nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. A condição de possibilidade do poder, em todo caso, (...) não deve ser procurada na existência primeira de um ponto central (...); é o suporte móvel das correlações de forças que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis (FOUCAULT, 2019, p. 100-101).

Além disso, Foucault (2019) enfatiza que o exercício do poder se forma e atua nos aparelhos de produção, como famílias, em grupos diversos, instituições diversas, como as escolas, inclusive. “As relações de poder são ao mesmo tempo intencionais e não subjetivas” (FOUCAULT, 2019, p. 103).

Os Estados e as Instituições de ensino são os sistemas que têm credibilidade para perpetuar discursos e verdades, determinam os discursos que podem, ou não, circular e, por isso utilizam de diversos dispositivos para a disciplina e controle dos indivíduos, uma governamentalidade, um biopoder como manutenção da permanência de seu poder sobre os indivíduos. E perceber e combater essas relações de poder impositivas era um objetivo de Foucault.

De qualquer modo, a tarefa da genealogia foi mostrar que “o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder operam sobre ele de imediato; elas investem nele, marcam-no, preparam-no, suplicam-no, forçam-no ao trabalho, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe signos”. Isto está diretamente relacionado ao sistema econômico, pois o corpo é ao mesmo tempo útil e produtivo. Porém, somente é possível fazer os homens trabalharem eficaz e produtivamente, depois de terem sido “presos num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente preparado calculado e utilizado); o corpo só se transforma em força útil se for ao mesmo tempo, corpo produtivo e corpo submisso” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 125).

Onde existe poder existe resistência. E essas resistências, percebidas por Foucault, são móveis e transitórias, e “introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis” (FOUCAULT, 2019b, p. 105).

Também observo este mesmo ponto problematizado por Foucault a respeito das relações de poder e resistência como forças que se efervescem, o quanto são relações de força e luta presentes e cotidianas, que, em sua maioria, são exercidas veladamente, ou mesmo não são percebidas pelos indivíduos, grupos, pares e família.

Assim, é sob estas perspectivas sobre poder e suas relações, bem como os modos que elas se tecem e se tramam nas relações dos sujeitos participantes desta pesquisa, subjetivando-os, que pretendo problematizar as subjetividades que constituem o sujeito-professor de inglês a partir de seu engajamento em intercâmbios internacionais, na tentativa da captura de aspectos que os subjetivam e os tornam o que são.

Neste movimento, considero existente do imaginário coletivo e individual a necessidade, bem como a valorização e credibilidade de um professor de inglês que tenha estudado ou morado em países falantes da Língua Inglesa, como fonte balizadora de seu conhecimento e preparo para ser um professor de inglês (ilusoriamente) pronto e completo.

Em uma breve passagem nos estudos de Butler (2019) acerca das perspectivas de Foucault, a filósofa argumenta sobre o trabalho relacionado ao poder na obra *Vigiar e Punir*

(2018a), no qual Foucault sugere sobre as perspectivas que formam um prisioneiro não ser algo exercido de maneira exterior a ele (BUTLER, 2019).

Na verdade, de acordo com a filósofa, este prisioneiro se forma por meio de sua “identidade constituída discursivamente”. Ou seja, o fato de já existir um discurso pronto sobre o que seria ser um prisioneiro, o coloca, tacitamente, dentro desta identidade, utilizando, neste específico caso, dispositivos de poder e dominação, que seria o encarceramento e os recursos que fazem o encarceramento acontecer. Somos constituídos pelo/a partir do outro¹⁷.

A prisão, desse modo, age sobre o corpo do prisioneiro, mas o faz obrigando-o a se aproximar de um ideal, de uma norma de comportamento, de um modelo de obediência. É assim que a individualidade do prisioneiro se torna coerente, totalizada, que se converte na posse discursiva e conceitual da prisão; é, como afirma Foucault, dessa forma que ele se torna “o princípio de sua própria sujeição” (BUTLER, 2019, p. 91).

Daí, ocorre um questionamento que pretendi problematizar também, baseado nesta perspectiva que Butler (2019) traz de Foucault, sobre o discurso produzir identidades e, conseqüentemente, um discurso que carrega a verdade e, assim, o poder, também produziria a identidade (ilusória) de ideal sobre ser professor de inglês e todas as suas prerrogativas. Este seria um exemplo de um modo do poder se exercendo, agindo sobre o sujeito, de maneira naturalizada na sociedade.

Desta maneira, participar de um intercâmbio internacional como parte da formação do professor de inglês possibilita efeitos e saber sobre eles. E problematizar estas questões é a intenção desta tese.

¹⁷ Grifo meu.

3 MODOS, DISPOSITIVO E TÉCNICAS DAS CAPTURAS DOS DIZERES DE SI

O objetivo geral deste trabalho é, sob o pensamento foucaultiano, problematizar como o sujeito-professor de inglês se constitui na contemporaneidade. Assim, pretendo analisar qual ordem discursiva está em funcionamento nesta constituição, e em que medida os sujeitos participantes desta pesquisa deixam flagrar, em suas enunciações, modos de subjetivação de ser professor de inglês, considerando, sobretudo, suas experiências em intercâmbios em países de Língua Inglesa como parte de sua formação continuada.

Interesso-me em problematizar de quê e quais modos as verdades estabelecidas pelas instituições e sociedade sobre ser professor de inglês atravessam seu corpo, subjetivando-o e tornando-o sujeito-professores de inglês, hoje. Como este sujeito entra no jogo da verdade definido por um saber, que o constitui em sujeito-docente? E quais os efeitos dessas verdades na sua subjetivação, na sua constituição como sujeito-professor de inglês no tempo-espaço onde atua?

Desta forma, sem a intenção de esgotar ou totalizar as possibilidades do próprio gesto interpretativo-analítico, estabeleço minhas proposituras nos movimentos que trabalham as investigações foucaultianas, que, embora se figurem na dispersão e na regularidade, se propõem a rupturas e a descontinuidades históricas, sempre na perspectiva da impossibilidade das verdades absolutas e na compreensão da constituição das coisas e dos sujeitos.

Assim como Foucault, levo em consideração a densidade histórica dessa constituição, mas na tentativa do desvelamento dos modos de como possíveis descontinuidades fortaleceram e possibilitaram as mutações nas práticas discursivas nos próprios discursos, nas instituições, nas leis, elaborando novos dispositivos de poder e de controle, que produziram novos modos de subjetivação e produção de sujeitos na sociedade atual (SARGENTINI, 2014).

Nesta medida, tomando os sujeitos que participam desta pesquisa como sujeitos que são considerados como uma função, que ocupam uma posição-sujeito no discurso (e na sociedade), não perco de perspectiva que os discursos que analiso foram estabelecidos e enunciados a partir do outro, das relações de poder que esta posição-sujeito ocupa, materializando-se a partir de enunciados que também não ocorrem de um vazio discursivo, de uma inexistência de acontecimentos discursivos. Eles, os enunciados, “estão regidos por relações de poder disciplinares e por técnicas de si, não ocorrem fora dos quadros da historicidade que os possibilita e os justifica” (SARGENTINI, 2014, p. 168).

Desta forma, com a participação de dois professores de inglês da Rede Pública de Ensino do Estado do Tocantins, estabeleço dois dispositivos de coleta e captura de dados: uma narrativa autobiográfica e uma entrevista elaborada com perguntas semiestruturadas.

Dispositivos de coleta para, de fato, receber as materialidades que possam vir das subjetividades, dos dizeres dos sujeitos desta pesquisa através destes instrumentos e captura, para, no momento analítico delas, poder capturar, apreender, sob minhas subjetividades, sob minha própria constituição em sujeito, os possíveis movimentos que esta pesquisa se propôs a problematizar.

Quando opto por estes dois dispositivos, ainda na elaboração dos caminhos deste trabalho, o faço, ilusória e impensadamente, na expectativa de que um dispositivo complementaria o outro, que a entrevista seria um modo de desfazer alguma dúvida que pudesse aparecer para mim a partir da narrativa, e que a própria narrativa seria capaz de comportar todas as informações que eu pudesse ensejar.

Então, a partir das materialidades trazidas por estes dispositivos, faço uma análise discursiva foucaultiana das representações destes sujeitos-professores sobre a constituição do professor de inglês na contemporaneidade. Como já dito, interesse-me em problematizar como o professor de inglês, hoje, na nossa cultura, na nossa sociedade, se constrói, se constitui como professor de inglês, levando em consideração os aspectos que o subjetivam a isso, como as verdades e as relações de poder existentes que permeiam a constituição dos sujeitos na historicidade, por exemplo.

Assim, esta análise se filia e se constitui alinhavada aos aspectos discutidos por Foucault (1926-1984) sobre a constituição e transformações do sujeito na historicidade, nas perspectivas de verdade, saber e poder, além das questões que permeiam as condições de produção discursiva dos sujeitos e de como isso se movimenta para perpetuar ou excluir determinadas ordens presentes na sociedade hoje.

As instituições de ensino a que os sujeitos-docentes que participam desta pesquisa se filiam se mostram em segundo plano, apenas para supor e estabelecer suas filiações discursivas. Desta maneira, não faço investigações sobre estas instituições, apenas acolho os recortes discursivos sobre elas a partir dos enunciados que os professores produzem e as insiro no contexto geral das representações destes docentes.

Desta forma, não dou ênfase direta nas relações a partir das instituições as quais estes participantes estão vinculados, mas limito-me a analisar, a partir de suas discursividades e efeitos de sentidos, as relações representadas por eles.

Início o programa de doutorado no segundo semestre de 2018, submetendo, inicialmente, a proposta de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, participando das disciplinas ofertadas pelo programa, desenvolvendo os estudos, debates e produções científicas propostas. Ainda no primeiro semestre de 2021, dou o início à aplicação deste estudo, período em que o Comitê de Ética aprova a proposta, e o percurso metodológico se desenvolve em algumas outras etapas.

Faço contato com a Secretaria Regional de Ensino do Tocantins para um levantamento de professores de Língua Inglesa que satisfizessem os critérios da pesquisa, ou seja, que estivessem atuando em sala de aula como professor de inglês e que tivessem participado de intercâmbios internacionais em países falantes da Língua Inglesa como formação continuada. Com dificuldade, encontrei apenas quatro professores declarados.

O passo seguinte foi entrar em contato com cada professor por telefone, identificando-me como pesquisadora, identificando a instituição a que me vinculo na pós-graduação e a explanação do meu objetivo com o contato. Neste contato, três professores aceitaram o convite para participar da pesquisa.

Em seguida, agendei um encontro individual para conhecer pessoalmente cada um deles e esclarecer a pesquisa em seus detalhes, estabelecer e elucidar todas as dúvidas, critérios e métodos dela, além de esclarecer como estes professores participariam deste estudo, garantindo todos os direitos e prerrogativas desta participação.

Consegui encontrar-me pessoalmente com dois professores em seus locais de trabalho. Com o terceiro professor, que teve que cancelar o nosso encontro, conversei por telefone e enviei os documentos de sua participação e demais informações por e-mail.

A formalização da participação na pesquisa ocorreu apenas com dois professores. Com aquele terceiro professor, apesar de suas constantes respostas positivas e do seu interesse demonstrado em participar dela, a formalização não ocorreu.

Estranhamente, não acontecia a devolução do documento de formalização, nem na etapa posterior, a produção da narrativa autobiográfica que solicitei, o que caracterizou, para mim, um gesto significativo de sua maneira peculiar positiva de negar sua participação ou o seu interesse neste trabalho.

E assim, depois de algumas tentativas com este professor, compreendi que poderia haver alguma particularidade que, de certa forma, o impedia e, por decisão minha, parei com as notificações e nunca mais nos falamos. Neste acontecimento, permaneceu aquilo que também é constituição do sujeito-docente na atualidade: o estranhamento de um outro que o provoca, mas que também o constitui em sujeito.

Na expectativa, talvez, do olhar deste outro, na possibilidade do julgamento, ora na convocação daquilo que o subjetiva, ora nos possíveis desdobramentos e reflexões a ocupar o pensamento docente, o local seguro ainda é o melhor local a permanecer.

Neste movimento, esta pesquisa foi desenvolvida com dois professores de inglês e o próximo passo foi a solicitação para que cada um deles elaborasse uma narrativa autobiográfica, contando sua formação inicial, suas experiências na participação dos intercâmbios internacionais, suas expectativas, seu retorno para a sala de aula após os intercâmbios e suas relações a partir disto.

Além disso, pedi que relatassem um pouco do seu pensamento sobre o intercâmbio como uma técnica de si na formação do professor de inglês. Solicitei que evidenciassem também como foi mobilizar a Língua Inglesa para se engajar nas atividades durante o intercâmbio que fizeram, uma vez que estas questões são bastante dialogadas e presentes nos discursos de professores de língua estrangeira, que colocam a prática desta língua no “país da língua” como um fator de concretização e acabamento de seu saber, uma espécie de refinamento de seu conhecimento e que, a partir disto, o torna completo.

Solicitei, ainda, que falassem sobre os modos, os reflexos outros ocasionados por estas experiências no campo profissional e pessoal, caso tivessem percebido. A ideia era a de que os professores conseguissem remontar ao máximo de fragmentos objetivos e subjetivos possível dos momentos dos intercâmbios, as sensações destas experiências, as expectativas, as emoções e os modos que as relações de poder destes professores aconteceram a partir disso.

Quero compreender como eles passam a se perceber como professores de inglês a partir do momento em que estabelecem uma possível relação de “conclusão de si mesmos”, quando têm acesso aos intercâmbios internacionais como uma continuação e refinamento de suas formações.

Assim, os participantes produziram e entregaram a narrativa autobiográfica durante o segundo semestre de 2021 por *e-mail* e, em seguida, em posse delas, iniciei a análise dos dados dessas narrativas, sob as perspectivas adotadas neste trabalho.

A etapa seguinte foi a solicitação da entrevista, que elaborei com quatro perguntas semiestruturadas, escritas e enviadas através do aplicativo *online What'sApp*, que foram respondidas por áudio através do mesmo dispositivo. As respostas da entrevista foram transcritas por mim, sob a norma de transcrição de entrevistas gravadas de Dino Preti (1999), e estão inseridas no capítulo analítico deste estudo, na seção *Dizeres de Si*.

Opto por manter estas produções discursivas elaboradas pelos participantes também no Capítulo Analítico, por entender que esse modo traria melhor compreensão para o leitor deste

trabalho sobre os discursos problematizados, uma vez que foi a partir destes dois dispositivos que retirei os enunciados analisados, e mantê-los próximos traria essa linearidade das histórias contadas.

Já o documento referencial das normas de transcrição de entrevistas gravadas está disponibilizado na seção Anexos deste estudo.

Opto por solicitar as respostas por áudio, por compreender que este modo possibilita uma não ruptura do fio condutor do pensamento docente na construção de suas respostas, na permissão do movimento discursivo livre, do pensamento linear, trabalhadas num tear fluido e suave que permite transitar entre as frestas de consciência, suturadas às memórias, aos discursos outros, aos pontos fictícios de uma possível identidade criada pela representação destes professores sobre ser professor de inglês e, acima de tudo, sobre eles mesmos.

Este dispositivo, a entrevista, é uma técnica, outro modo de se dizer, de uma espécie de confissão que trabalha no corpo docente na expectativa do se dizer a e na verdade, de contar, desvelar e exercer seu saber-poder e de se estabelecer como dono e origem de seus discursos.

Os gestos de ruptura, equívocos e dispersão presentes nas discursividades produzidas nos áudios ao narrarem sobre si, também são discursos que compõem as suas representações, traços de sua posição-sujeito, contradições, outras vozes, outros enunciados, marcas da heterogeneidade que o constituem.

Ainda sobre o movimento de coleta dos dados para a análise, o tempo-espço que ocorreu na aplicação e coleta entre um dispositivo e outro se deu pela particular necessidade temporal da constituição analítica que eu mesma fui produzindo, uma vez que os dizeres de si são elementos densos e subjetivos, que necessitam também de um tempo-espço para se dizerem e se constituírem analiticamente a partir das minhas representações discursivas.

Desta forma, estabelecer um determinado distanciamento entre os movimentos discursivos de se dizer nas experiências subjetivas que constituíram os professores que participaram desta pesquisa, também caracterizou uma condição outra de possibilidade de se capturar outras discursividades. Da mesma maneira, para outras possibilidades enunciativas, embora o que esperei foi mesmo uma repetição discursiva, uma vez que os discursos são carregados de outros discursos, de outros enunciados sobre aquilo que se enuncia, de enunciados já ditos e trabalhados na memória pelas próprias formações discursivas que os sujeitos se inscrevem e se filiam (FOUCAULT, 2019). O novo está somente no estatuto do evento em que o enunciado acontece, pois,

Um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2019, p. 35).

Assim, a dispersão discursiva que naturalmente constitui os discursos, os dizeres de si das professoras foram trabalhados na esteira da repetição, independentemente do tempo-espaço que se estabeleceu para isso. A questão da produção enunciativa é muito mais da ordem da instituição do que da localização espaço-temporal. Dispersão e regularidade em funcionamento.

Desta forma, estes dois dispositivos de coleta de dados, as narrativas autobiográficas e a entrevista com perguntas semiestruturadas, foram selecionados para esta pesquisa por possibilitarem a liberdade discursiva dos participantes, por possibilitarem movimentos outros que permitissem caminhos encenados, discursos não autorizados, um inconfessável-confesso, sobre os outros e sobre si mesmos.

Apesar de o exercício de escritura de si, de se dizer a partir de uma narrativa autobiográfica e de uma entrevista permitir uma liberdade discursiva, existem seus particulares limites. Observo que muitas vezes os sujeitos acabam por não falar aquilo que foi solicitado, pois ao escrever sobre si, deixa-se escapar, muitas vezes, o fio condutor das perspectivas e dos acontecimentos.

Surgem vozes outras, personagens outros, situações outras que o colocam em perspectivas outras com relação ao que se pede para relatar, com relação a si mesmo, tornando a narrativa e a entrevista movimentos truncados, movimentos trabalhados na esteira da dispersão discursiva, o que revela a heterogeneidade que constitui o próprio sujeito (ECKERT-HOFF, 2008).

Assim, os professores, em suas narrativas autobiográficas e nas entrevistas, no funcionamento tanto da regularidade quanto da dispersão discursiva, acabaram por não abordar as perspectivas do intercâmbio internacional na formação do professor de inglês, como ensejei.

Isso fez com que o segundo dispositivo, a entrevista, fosse direcionado para capturar os vazios que ficaram para mim e, a partir disto, elaborei quatro perguntas semiestruturadas direcionadas para a temática do intercâmbio internacional na formação do professor de inglês,

que estão neste trabalho, no Capítulo Analítico, antes de apresentar as análises propriamente ditas.

Portanto, estabelecer a entrevista como segundo dispositivo de coleta de dados se fez possível por possibilitar complementar as informações desejadas na narrativa autobiográfica ou para ajustar pontos, movimentos dos dizeres de si das participantes. E por se tratar de uma pesquisa que toca a história de vida de professores e sua constituição em sujeito-professor de inglês, tanto a narrativa autobiográfica quanto a entrevista se estabelecem como dispositivos de coleta e captura de seus dizeres, por se configurarem como instrumentos de reflexão para o professor.

Isto porque é por meio destes instrumentos que se pode possibilitar um trabalho na esteira da própria memória, colocando em perspectiva as suas experiências, o seu fazer docente, em um movimento de reflexão do próprio professor e suas técnicas de si, permitindo revisitar acontecimentos, estabelecer possíveis rupturas de um fazer docente já constituído.

Assim, os professores acabam por desenvolver uma ficção de si, espaço para confronto, embate, desconstrução de perspectivas cristalizadas sobre o universo docente. Os sentidos parecem tomar outras formas através do próprio dizer de si, que desliza para um contar sobre si, dispositivo confessional, como uma técnica de produção de verdades, (des)velando as posições que estes sujeitos-docentes ocupam na sociedade, uma individuação pelo poder, um ritual de enunciação que produz uma verdade que se deseja, ou não, revelar.

Ao falar de si, ao se dizer, ao narrar sobre si, ao se confessar, “o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, a qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 236). As narrativas e a entrevista vão, assim, possibilitar este trabalho na esteira da subjetividade, uma vez que os modos de subjetivação dos sujeitos-professores de inglês foram tocados, e estão em funcionamento nestes dispositivos.

Isto para que, a partir deles, se possa construir o dizer de si, perspectiva que coaduna com o projeto que Foucault se propôs desenvolver: estudar “a constituição do sujeito como objeto para ele próprio, a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível” (FOUCAULT, 2004, p. 236).

E é a partir disto que o sujeito-professor de inglês, em suas narrativas, vai (des)velando-se e estabelecendo movimentos de reflexão e problematização sobre si mesmo, sobre sua prática docente, sua constituição em sujeito-docente, se (re)conhecendo como sujeito de saber-poder, transitando nas suas próprias discursividades sobre as relações de poder que se engaja e que o produz.

Embora seja o professor mesmo que vivencie e conte sua história de vida, ao falar de si, este professor, sendo sujeito, acaba por perder o controle do que diz, especialmente porque ele é sujeito, efeito de uma determinada historicidade e de relações estabelecidas em uma determinada sociedade, subjetivado e carregado de fragmentos outros, atravessado por discursos outros, pois,

ao falar de si, de sua história de vida, o sujeito jamais se descreve, tal qual ele “seria”, tal qual ele deseja mostrar-se, pois das palavras ditas irrompem sentidos fluidos, escorregadios, imprevisíveis, incontroláveis, o que requer que puxemos fios possíveis de diferentes lugares, de inúmeras histórias dentro de uma história, de um imenso tecido que constitui a história de vida do sujeito. Estabelece-se, pois, a ideia de uma nova escrita de si – ou fala de si - descentrada, lugar onde o sujeito vacila sobre si mesmo. Em cena, o sujeito-professor encena um outro lugar, possível e desejável, que revela que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras experiências, com vozes de diferentes lugares, que passam a compor, sempre e inevitavelmente, a tessitura de seu ser e de seu fazer (ECKERT-HOFF, 2008, p. 75).

Assim, é também no falar sobre si que esse sujeito se individualiza, se classifica, se categoriza, desvelando uma posição que ocupa, deixando desvelar possíveis processos e seus modos de subjetivação.

Como esta pesquisa mobiliza dispositivos e técnicas discursivas para coletar e capturar dados, as denominações que faço destas técnicas se mesclam em meus dizeres sobre ela. Embora o narrar sobre si, ou o dizer sobre si, ou o falar sobre si sejam técnicas que se originam da noção da tecnologia de poder de confissão trabalhado, em Foucault, para este trabalho, se classifica apenas como mais um modo de designar os movimentos que os professores fazem para contar suas histórias.

A confissão é um dispositivo que, na perspectiva foucaultiana, remonta à antiguidade, como um modo de controle e dominação, uma técnica que acaba por constituir a subjetividade do sujeito, um modo também de obter a verificação da verdade e construção delas. Em linhas gerais, a noção de confissão a partir dos estudos foucaultianos (1988),

era tida como uma prática de penitência, em que o confessor, conscientemente, revela suas falhas e ver-se novamente incluído no grupo ao qual pertence. É a partir do século XIX que a confissão desloca seu ritual exclusivo e difunde-se para uma série de outras relações como pedagógicas, familiares, amorosas e outras. Por muito tempo, a confissão estava solidariamente ligada à prática da penitência. Nessa prática, o ato de confessar, em domínios tais como o cristianismo e as práticas discursivas da justiça civil (...) (ECKERT-HOFF, 2008, p. 113).

Assim, a confissão, no projeto foucaultiano, é um modo de conhecer a si mesmo; técnica que funcionou amplamente na justiça, na pedagogia, na medicina, nas relações familiares, nos rituais diversos. Confessa-se para que se obtenha a verdade. Confessa-se para que se obtenha a redenção, o perdão.

Nesta medida, coadunando com Foucault no sentido de que o ato de narrar sobre si vai corresponder ao de se confessar, não tenho a intenção de expor quem confessa, o professor, mas o intuito de permitir a ele um saber se si, como um ato de experiência constitutiva dele, numa possível compreensão de si mesmo na sua heterogeneidade e complexidade (ECKERT-HOFF, 2008).

Assim, longe de estabelecer as narrativas produzidas pelos professores que participam desta pesquisa como um dispositivo de penitência, dominação e controle, os dizeres de si vão ser entendidos por mim, neste trabalho, como mecanismos de transformações destes sujeitos, que tentam fixar uma possível identidade docente, completa e não contraditória (ECKERT-HOFF, 2008).

Assim, os dizeres de si dos professores passam a ser estabelecidas, neste trabalho, como um exercício de liberdade e produção de verdade de um lugar reflexivo, definindo modos de relação do próprio professor consigo mesmo, que vai produzindo verdades e, conseqüentemente, desvelando seu saber-poder em ser sujeito-professor de inglês, filiando-se ao próprio método científico deste estudo, que é contar uma história, desvelar o que se pode e se consegue, dar voz à subjetividade humana de sujeitos efeitos da historicidade.

3.1 Caracterizações discursivas dos participantes da pesquisa

Para desenvolver esta pesquisa, dois sujeitos-professores de inglês da Rede Pública de Ensino do Estado do Tocantins participaram dela. Ambos os participantes são mulheres, atuam como Professoras de Língua Inglesa do Ensino Fundamental e Ensino Médio e também atuam como Correspondente-Coordenadora de Formação Continuada a Professores de Língua Estrangeira - Inglês em alguns Municípios do Estado do Tocantins. As professoras moram e lecionam em cidades diferentes do Estado.

As participantes possuem características e materialidades históricas distintas. Produzem e perpetuam verdades, estabelecem ou negam representações a partir de suas inscrições e filiações ao longo de sua jornada como indivíduos sujeitos produtos de um universo subjetivo e complexo que nos escapa completamente o controle e às percepções.

Assim, representando as relações e as transformações que o professor (des)envolve, para além dos conflitos, lutas, resistências, reconstruções e subjetivações nos espaços onde atuam, as materialidades são trazidas nas escritas de si que estas professoras produziram.

Constituídas em sujeito-professoras de inglês nas e pelas relações e filiações às quais se inscrevem e se engajam, essas mulheres, também questionadas através e pelos processos subjetivos do seu próprio tempo, se subversivam às tramas de suas transformações, que as moldam e ressignificam seus espaços discursivos.

A fim de manter o sigilo destas participantes, refiro-me a elas, inicialmente, por PP1 e PP2 - Professora Participante 1 e Professora Participante 2. Mas, como este estudo se desenvolve também a partir das subjetividades destas professoras, mais uma vez convido-as a se manterem alinhavadas também neste processo do nomear, e nomeando a si mesmas, deixam mais forte suas tramas neste processo. Assim, PP1 se torna Marina e PP2, Lola.

Professora Participante 1 – Marina

A Professora Marina é uma mulher na faixa etária dos 40 anos de idade, graduada em Letras – Português e Inglês, leciona inglês desde 2001 para estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio, cursos para jovens e adultos, além de desenvolver trabalhos como Assessora Técnica de Currículo de Língua Inglesa para Formação Continuada de Professores de inglês do Estado do Tocantins.

Fez curso de inglês particular após sua formação inicial e teve a oportunidade de participar de intercâmbios internacionais por três vezes, todos em países falantes da Língua Inglesa. Em um desses intercâmbios, utilizou recursos próprios, e os outros dois foram apoiados por instituições governamentais – todos para fins de complementação à formação de professores de Língua Inglesa.

Ao contar sua história, Marina relata seu percurso como professora de inglês, bem como os modos de como ela se relacionava com a Língua Inglesa e com a falta dela nos seus processos de comunicação em uma língua estrangeira. Vai descrevendo os meios nos quais ela se engaja para o aperfeiçoamento desta língua para si como professora e os modos que esses engajamentos vão constituindo-a em sujeito-professora de inglês de saber e poder.

Marina, como veremos em seus dizeres de si, marca sua constituição a partir das emoções. As angústias são pontuadas, marcadas, revisadas e resolvidas por ela, num movimento contínuo próprio das subjetivações e ressignificações que ela mesma se propõe a desenvolver. A professora vai se (re)velando enquanto se diz nestas angústias, num jogo poético da constituição docente, alinhavado nos seus saberes, que se tramam às verdades de uma sociedade.

Professora Participante 2 – Lola

A Professora Lola é uma mulher na faixa etária dos 50 anos, graduada em Letras – Português e Inglês, e possui pós-graduação *lato sensu* em Língua Inglesa.

É professora de Inglês desde 2002, lecionando para Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Iniciou a docência muito jovem, pois, ainda no Ensino Médio, por mobilizar a Língua Inglesa com bastante facilidade, foi convidada a ministrar aulas de inglês para alunos que tinham praticamente a mesma idade que ela.

Lola (trans)forma suas representações nos nós¹⁸ de seus engajamentos, desconstruindo e reconstruindo os modos de se produzir dentro de um ambiente docente plural. As tessituras e as condições de produção costuradas por ela fazem-na um sujeito de seus processos de sujeitamento, de criatividade, unidade e também de dispersão, (trans)formando-se, ressignificando-se. Teve a oportunidade de participar de intercâmbios internacionais por duas vezes, ambas apoiadas por projetos governamentais. Uma, para representação de uma ONG do Estado do Tocantins e outra como Intercâmbio Internacional para fins de complementação à formação de professores de Língua Inglesa.

Ao falar sobre si, Lola rememora as costuras do seu próprio tecido docente, permeado pelas relações de saber e poder, as quais a constituem hoje como professora de inglês. A professora vai (re)velando pontos de embates, de angústias, (re)vela a língua que falta, bem como a importância da experiência internacional para sua representação e constituição em sujeito-professora de inglês.

A professora, como veremos, marca sua constituição a partir da instituição, relaciona-se com a Língua Inglesa e com o seu ensino de modo objetivo, evidenciando suas representações acerca das (a sua) verdades sobre sua representação de se ser professor de inglês no Brasil.

Os dizeres de si trazidos pelas duas professoras remontam aos seus caminhos pela profissão que exercem, através de momentos, fagulhas de consciência delas mesmas, retalhos de memórias ricas de amores e dissabores, representações docentes que, alinhavadas a tantos

¹⁸ Novamente aqui utilizo a ambiguidade proposital de significação da palavra “nós”, me referindo ao pronome da primeira pessoa do plural, por estabelecer neste estudo minha participação nesta incursão, bem como supor a participação de leitores desta pesquisa que também são professores e, de certa maneira, participam em efeito sujeito docente dela. A outra referência que faço aqui é ao substantivo “nó”, que de acordo com o dicionário Oxford Languages é o entrelaçamento de um ou dois fios; aquele do laço, mas no plural.

outros em busca de sua ilusória completude, a produzem sujeitos-professoras de inglês no Estado do Tocantins.

3.2 Dispositivos de coleta e captura dos dados

Para problematizar a constituição sujeito-professor de inglês numa analítica discursiva foucaultiana, orientei-me pelo método de pesquisa qualitativa e interpretativista dos dados coletados. Assim, selecionei para constituir o *corpus* que orienta a presente análise dois dispositivos, os quais são:

- 1) Narrativas autobiográficas; e
- 2) Entrevista com perguntas semiestruturadas.

A escolha da narrativa autobiográfica e da entrevista semiestruturada como dispositivos de coleta de dados se deu, como já dito, pelo entendimento de que narrar, falar sobre si, além de ampliar as condições de produção do que se faz, coloca o sujeito numa perspectiva de representação de si, de se dizer, configurando um discurso da ordem da dispersão, mas também da ordem da subjetividade e da significação.

Isso significa situar o sujeito na implicação daquilo que se fala, rememorando aspectos do (in)confessável trabalhados na trama da sua própria escritura; voltando-se para si num possível processo de reflexão e movimentos, embora escrever seja uma prática social que, a partir da repetição e do deslocamento, funciona como um trabalho de (re)significação de dizeres.

Assim, quando o sujeito fala sobre si, ele invariavelmente estabelece consigo mesmo uma relação de clareza, trazendo à tona alguns pontos de construção de sua com sua prática docente (ECKERT-HOOF, 2008). Isso acaba por revelar também falha e angústias, numa tentativa ilusória de não confessá-las.

A narrativa autobiográfica e a entrevista colocam em perspectiva a ordem na qual quem narra se inscreve, bem como as verdades em funcionamento ali. Narrar, se dizer, descrever a sua própria ficção, é um jogo estratégico, pois não há discurso neutro, muito menos verdades absolutas.

Assim, mobilizar a memória na reconstituição das experiências de si destes sujeitos-professores através da história e das verdades é possibilitar o desvelamento alguns de seus modos de subjetivação e os modos em que eles mesmos se representam nesse contexto. É narrar um discurso que se torna verdadeiro para quem o faz, pois a relação entre a

subjetividade e a verdade se constitui nas verdades construídas a partir dos discursos de confissão (FOUCAULT, 2016).

O professor, quando narra sua história sobre ser professor de inglês, revisita diversos pontos deste efeito docente, baseado num imaginário já constituído sobre ser professor de inglês (ECKERT-HOFF, 2008). Assim, a escolha da utilização de narrativas autobiográficas e da entrevista com perguntas semiestruturada como dispositivos para a coleta de dados desta pesquisa se fez certa por ser revelador para o próprio professor, pois possibilita a ele perceber e representar a si próprio em seu efeito identitário de sujeito professor a partir de suas enunciações.

As narrativas autobiográficas, bem como a entrevista semiestruturada são instrumentos nos quais os narradores, os sujeitos professores de inglês (ECKERT-HOFF, 2008) se percebem e se recriam e, a partir disso vão também se subjetivar. Ao enunciar, este professor se coloca num espaço ilusório de controle e de inteireza deste corpo docente.

3.3 A constituição do *corpus*

Para constituir a análise que este estudo desenvolveu, que foi problematizar a constituição do sujeito-professor de inglês na contemporaneidade a partir de seus engajamentos em intercâmbios internacionais como parte de sua formação continuada, estabeleci duas categorizações como fio condutor para as representações trazidas nos dizeres de si das professoras que participam desta pesquisa.

Assim, eu conseguiria, a partir destas categorizações, estabelecer uma ordem discursiva na própria análise, além de tentar desvelar possíveis posições que as professoras ocupam, se inscrevem e se filiam para produzir discursos sobre os modos que elas (se) representam (n)essa constituição docente.

Desta forma, pensando na problematização dos aspectos constitutivos do sujeito-professor de inglês a partir dos conceitos foucaultianos de verdade, saber e poder, além de problematizar, a partir das representações das professoras os efeitos destes aspectos em seus corpos e seus possíveis modos de subjetivação, estabeleci, como perspectivas de análise, as seguintes categorizações:

Quadro 5 - Categorização de análise

| Categorização | Definição |
|---|--|
| 1 – Representações da Relação do Professor de Inglês Com o Objeto de Trabalho: A Língua Inglesa | <ul style="list-style-type: none"> • Como o professor de inglês se relaciona com a Língua Inglesa em sua trajetória de ser professor de Inglês; • Como ele mobiliza a Língua Inglesa levando em consideração os aspectos do próprio universo docente que constitui seu espaço, ou seja, seus alunos, a escola em que trabalha e as questões políticas de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira em um contexto brasileiro e tocantinense. |
| 2 – Representações do Intercâmbio Internacional como Formação Continuada e/ou na Formação do Professor de Inglês | <ul style="list-style-type: none"> • Como o professor de inglês representa ou estabelece o intercâmbio internacional como parte de sua formação/carreira docente; • Qual a importância e quais são os reflexos que o intercâmbio internacional tem para ele, neste contexto. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É a partir destas duas categorizações que tecendo a perspectivas que este trabalho pretendeu problematizar.

3.4 Dispositivos de análise dos dizeres de si

A partir das categorizações definidas anteriormente, sem a intenção de ruptura ou deslocamento do contexto discursivo, pinço momentos dos dizeres das professoras nas narrativas e na entrevista para problematizar, a partir das suas próprias representações, as urgências desta pesquisa.

Estabeleço como critério da escolha desses recortes a minha própria representação discursiva sobre as marcas dos dizeres que dialogam mais pontualmente com as problematizações deste trabalho. Na verdade, esse movimento é apenas um breve supor de minha parte, uma vez que minha constituição sujeito analista também é da ordem da dispersão e da subjetivação.

Além disso, como este estudo estabelece o discurso sob a perspectiva foucaultiana, nunca ingênuo e sempre permeado por uma estratégia discursiva das relações de poder da constituição dos sujeitos, são possíveis as mais diversas representações e os mais variados esvaziamentos analíticos de minha parte, das representações que emergem dos discursos que validem ou não, diante de um possível saber meu, os movimentos subjetivos e a constituição das professoras.

A análise também foi se constituindo orientada pelos seguintes elementos presentes nos dispositivos discursivos utilizados:

- Unidade e dispersão de sentidos na e pela materialidade nos seus discursos;
- Tempo Verbal;
- Designações; e
- Relações de adjetivação e de adverbialização.

Mobilizar esses elementos para orientar a análise é permitir uma técnica que possibilite o movimento analítico que, por sua própria natureza, também é da ordem da subjetividade.

Desta forma, são movimentos densos, carregados de muita dispersão, mas que podem, a partir do funcionamento da unidade e dispersão nos discursos, a partir do tempo verbal mobilizado, a partir das designações e da relação de adjetivação e adverbialização que vão sendo colocados em funcionamento nos dizeres de si produzidos pelas professoras, se torna possível capturar como o professor de inglês se constitui na contemporaneidade.

Assim, de modo geral, estabelecer a análise a partir destes elementos como um fio condutor dela abre possibilidades de pensar os modos de subjetivação das professoras que participam desta pesquisa das seguintes maneiras:

1 – Pela unidade e dispersão é possível tecer perspectivas da própria alteridade constituição dos sujeitos, uma vez que o sujeito é um efeito produzido pelas suas relações de poder na historicidade. Heterogêneo, constituído por um outro e representado em seus discursos nas vozes outras que acabam por emergir nos dizeres de si, bem como os aspectos de um saber-poder que detém. Os discursos se apresentam trabalhados pela memória, carregados de outros discursos, de formações discursivas outras que (re)velam sua posição sujeito que ocupa nos espaços onde atua.

2 – Observar a discursividade nas representações das professoras a partir do tempo verbal que elas mobilizam em seus dizeres de si abre possibilidades para um gesto interpretativo meu sobre os modos que elas estabeleceram as relações com a sua formação inicial e a Língua Inglesa como seu objeto de trabalho.

Assim, mobilizando o tempo-espaço através de termos do tempo verbal como um modo de se dizer, é que as professoras possivelmente vão permitir flagrar os movimentos e engajamentos que foram constituindo-as em sujeito-professoras de inglês, e, acima de tudo, como isso produziu possíveis novas relações de saber e de poder nos espaços onde atuam.

Nesta medida, no movimento do inconfessável-confesso que o tempo verbal em funcionamento permite, ao falarem de si as professoras trabalharão as discursividades na esteira da dispersão e da contrariedade, desvelando a heterogeneidade que constitui todo sujeito.

3 – O movimento analítico através das designações que as professoras estabelecem em seus dizeres traz a possibilidade de desvelamento dos modos que as professoras se representam como professoras de inglês. Podem deixar flagrar também os movimentos de inscrição em que cada uma delas se engajam, as relações que estabelecem como autorizadas a serem professoras de inglês.

4 – Assim como as designações, as relações de adverbialização e adjetivação em funcionamento nas discursividades das professoras abrem possibilidades para a problematização daquilo que foram constituindo-as em sujeito-professora de inglês, mas na perspectiva das verdades às quais elas acabam por se filiarem. Enunciar a partir da relação de adjetivação e de adverbialização possibilita desvelar nuances das posições que elas ocupam, dos modos que as professoras se filiam às verdades estabelecidas pelas instituições que acabam emergir ao contarem suas histórias.

Então, é no movimento de uma escuta discursiva que, a partir das narrativas autobiográficas e da entrevista, pinço blocos, recortes discursivos, que nomeio como enunciados para, baseada nas categorizações que estabeleci, problematizá-los nos movimentos teóricos que esta pesquisa se filia e mobiliza.

Assim, encontro diversas perspectivas de “escolhas¹⁹” feitas e trilhadas, confissões “inconfessáveis”, representações das construções, reconstruções, angústias, criações, movimentos, rupturas, muitas vezes não ditas, apagadas e outras silenciadas, pois quando se fala de si, percebemos nos discursos os equívocos, os traços da não transparência e dos truncamentos dos dizeres (ECKERT-HOFF, 2008).

Desta maneira, as professoras que participam deste trabalho e narram sobre si estão em posição sujeito-professora de Inglês, concebidas como efeito da historicidade, que se movem entre a incompletude e o desejo de ser completo (ECKERT-HOFF, 2008). Seus dizeres carregam aspectos desse tempo e desvelam seus modos de subjetivação.

¹⁹ A palavra “escolha” é grifada por mim por estar fazendo referência ao fato de que, de acordo com as teorias que sustentam este estudo, escolhas não são feitas originadas pelos indivíduos, e sim, pelos processos interpelativos, sejam elas pelas relações pessoais e institucionais, dentro de aspectos ideológicos nos quais estes sujeitos de filiam.

Portanto, o movimento analítico desta pesquisa leva em consideração que as materialidades trazidas pelas participantes deste estudo estarão sempre filtradas nas perspectivas diversas de sua constituição de sujeito e, em seguida, em outro filtro: o da subjetivação da analista.

Diante disto, as análises, os pontos que coloco em movimento, em funcionamento analítico a partir dos dizeres de si das professoras, estão imbricados em meus movimentos, em meus gestos de interpretação, que, na (des)medida do (im)possível, não têm pretensão alguma de se fazerem totalizantes, de encerrar desvelamentos outros.

O fio que corre, transpassa, alinhava e se trama é apenas um supor da parte da minha parte, efeito dos sentidos e representações que me constitui, que apenas observa e traduz, dentro de um conjunto permissível do se fazer visível, ou não, do se fazer dizível, ou não, que faz morada nas nuances subjetivas, na dispersão, na regularidade. Nos equívocos do devir do pensamento humano.

4 OS DIZERES DE SI

Início este capítulo com as narrativas autobiográficas e com a entrevista das professoras de Inglês que participam deste estudo e, em seguida, faço a análise discursiva dessas narrativas separadas pelas categorias de representação que elaborei, conforme descrito no capítulo metodológico desta tese. Insiro também estes dois dispositivos aqui, por entender que localizá-lo neste espaço possibilita uma melhor compreensão ao leitor, sobre os enunciados analisados, retirados das histórias que as professoras contaram.

Assim, como um modo de possibilitar ao leitor o conhecimento das histórias em sua totalidade no momento da análise para, a partir daí, compreender os enunciados, desloco-os, mas também os mantenho na seção Apêndice por uma questão de exigência da estrutura textual acadêmico-científica.

Como já dito, os aspectos que problematizo nestes dizeres estão sob o pensamento foucaultiano em relação à constituição do sujeito-professor de inglês, tendo como perspectiva a participação de cada uma delas em intercâmbios internacionais como modo de formação continuada. Nos seus dizeres, todos os dados que possam identificar as professoras foram trocados ou suprimidos, garantindo, assim, o total anonimato e a segurança às participantes.

A partir disto, faço uma discussão relacionando as categorizações construídas, no âmbito da tese, com as materialidades postas, a fim de que se estabeleça um diálogo foucaultiano sobre a constituição do professor de inglês e os possíveis movimentos que o produziram em sujeito na contemporaneidade.

4.1 Dizeres de si de Marina – Narrativa Autobiográfica e Entrevista

Sou formada em Letras não porque foi minha primeira opção, mas porque era uma das possibilidades ofertadas na época em que vim pra [esta cidade]²⁰ para estudar em 1991. Dos cursos oferecidos [...] foi a opção que mais me agradou dentro das condições financeiras dos meus pais.

²⁰ Informação substituída por mim a fim de manter sigilo do participante.

A Universidade Federal oferecia arquitetura e engenharia ambiental, não tinha a menor vocação pra nenhum dos cursos, mas ainda me aventurei a fazer vestibular em arquitetura, sem sucesso é claro, afinal, nunca fui autodidata e sempre fui aluna de escola pública, e alunos de escola pública raramente conseguem passar em vestibulares federais, a não ser que seja um curso de licenciatura. A Ulbra oferecia Letras, Pedagogia e Administração, dos 03 cursos me enveredei para as Letras, área que sempre tive mais afinidade durante minha educação básica.

Terminei o curso de Letras em junho de 1999, apaixonada pela Literatura e sem nenhum interesse em ministrar aulas de Língua Inglesa, pois me recusava a ensinar algo que não sabia, mas por minha sorte, não precisei trabalhar de imediato. Assim que conclui o curso fui embora para Sergipe com um namorado que estava disposto a me sustentar enquanto aprendia a língua que supostamente era habilitada a ensinar.

Comecei a estudar inglês na Cultura Inglesa de Aracaju-SE como aluna VIP (very importante person...rs). Por 3 meses tive aulas de segunda a sexta feira. Iniciei no básico após realizar um placement test e ser direcionada para aulas do básico 2; que vergonha, ser formada em Letras com licenciatura para ensinar inglês e somente possuir nível básico.

Após 3 meses de estudo intenso, minha evolução foi fantástica, do básico fui para nível upper intermediate, com competência linguística suficiente para manter uma conversação. Não quis continuar estudando na cultura porque me senti estafada após 3 meses intensivos, com muitas atividades diárias; então resolvi me dá um tempo para descansar, e adivinhem? Nunca mais voltei.

Procurei algumas escolas para começar a trabalhar como professora, mas não obtive êxito, mercado de Aracaju estava saturado de professores da área, pesquisei algumas universidades para continuar estudando, fazer alguma pós graduação, mas meu companheiro não estava mais tão animado em continuar investindo em meus estudos com medo de me perder e começou a me sabotar, e após 3 anos morando longe de casa e sem trabalhar resolvi voltar pra casa e começar do zero.

Assim que cheguei ao Tocantins, em junho de 2001, consegui uma vaga no Colégio Estadual Maria José²¹, graças a uma amiga da família que arranhou um contrato no estado para que eu pudesse suprir o déficit da escola.

²¹ Nome fictício.

Em agosto de 2001 iniciei a exercer a profissão que tanto me assustava, ser professora de Língua Inglesa, mas que para minha sorte era justamente na escola em que fui alfabetizada, me senti em casa e isso contribuiu muito para adquirir confiança naquilo que me preparei e me propus a fazer.

Confesso que não foi fácil no início, não por causa da falta de competência linguística, isso eu já tinha superado com as aulas na Cultura, mas porque não tinha ideia de como ministrar aulas sem todos os aparatos necessários para uma aula de idiomas. Me senti impotente sem material didático, sem recursos tecnológicos (Datashow, som, etc.), sem livros, salas de aula numerosas e adolescentes sem nenhuma expectativa de que aprenderiam inglês na educação básica de escola pública.

Apesar de ter alcançado o nível upper intermediate nos 3 meses de Cultura inglesa, tinha ficado mais de 2 anos sem praticar a língua, e claro que senti que tinha perdido muito, mas já sabia o caminho pra recuperar o que tinha perdido, e assim o fiz, voltei a me dedicar e a estudar novamente.

Fui eleita várias vezes a professora do ano pelos alunos, acredito que por ter feito a diferença na vida daqueles adolescentes com um arsenal de ideias novas de como aprender inglês, e por ser uma das professoras mais jovens da escola (24 anos), fazendo com que os alunos se identificassem com meu estilo de vida. Tive alguns impasses com os professores mais antigos do colégio no início, mas logo os atritos se dissiparam e se acostumaram com meu jeito barulhento de ser.

Em 2002 o Estado lançou edital para concurso público, pleiteei uma vaga na escola em que já atuava e consegui, me tornei servidora efetiva em julho de 2002. Com isso tive a oportunidade de participar de um projeto do Estado chamado Tocantins English Project organizado pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Conselho Britânico. Como 90% dos professores do Estado eram nível básico e os outros quase 10% eram nível intermediário, formaram somente turmas com níveis básico e intermediário, fazendo com que me alocassem numa turma de intermediário com aulas que pra mim não iriam contribuir muito, a não ser pelas amizades que firmei por lá.

Em 2005 já não conseguia mais continuar na escola que iniciei minha jornada como professora, não por causa da escola, mas por causa da cidade, precisava voltar pra [esta

cidade]²², encontrar novos desafios, aprender mais, enfim, sair daquela zona de conforto. Mas veio aquele frio na barriga: os alunos [...] saberiam inglês mais que eu? Me receberiam da mesma forma que fui recebida na cidade onde nasci e cresci?

Em abril de 2005, uma grande amiga, que tinha morado 5 anos na Inglaterra, organizou uma viagem de intercâmbio para levar alguns alunos da escola de idiomas que ela era professora e me convidou pra ir junto estudar um mês em Broadstairs, no condado de Kent, a 1 hora de trem de Londres, num College chamado Hilderstone. Não tinha a menor ideia de como conseguiria participar de uma viagem dessas, mas foquei nisso e consegui.

Para custear as despesas, vendi meu único bem, uma moto, peguei dinheiro emprestado, saquei minhas economias de 2 anos depositado em poupança e fui com poucas Libras no bolso para comer, mas com o College e a estada pagos, pelo menos os estudos, café da manhã e jantar estavam garantidos.

Viajei no início de julho de 2005 com minha amiga, mais 02 professoras e 8 adolescentes da classe alta que não sabiam onde guardar tanto dinheiro que os pais disponibilizaram, enquanto eu contava moedas pra poder comer. Viajamos um mês depois do atentado no metrô de Londres, a cidade estava um tanto tumultuada ainda, nem todas as linhas de metrô estavam funcionando. Ficamos 02 dias em Londres e depois seguimos para Broadstairs.

Não posso dizer que tive muitas preocupações em organizar viagem, hospedagem, e as aulas no College porque minha amiga já estava acostumada em viajar pra Inglaterra e fez tudo sozinha, só tínhamos que seguir o fluxo, contudo, lembro da minha insegurança em falar com os nativos, em pedir comida, comprar alguma coisa, ou até mesmo manter uma conversa com a minha Host Family.

Me sentia tão vulnerável, tão despreparada, toda minha autoconfiança em falar inglês desapareceu quando me deparei com toda aquela realidade. Na escola onde fiz o intercâmbio tinham pessoas de várias lugares do mundo, recordo-me que tínhamos colegas tanto da Ásia, de outros países da Europa, quanto da América do Sul.

A primeira semana foi horrível, me sentia incompetente linguisticamente falando, parecia que todos estavam a vontade, exceto eu. Fiquei numa turma de professores de Língua Inglesa de vários países, ali tive contato com várias culturas e professores, mas todos com

²² Informação substituída por mim a fim de manter sigilo do participante.

um único propósito: melhorar a aquisição de um segundo idioma, no caso a língua inglesa, que devido ao meu complexo de inferioridade não percebi de imediato.

Quando comecei a perceber isso e a me sentir confortável, já estava na hora de voltar pra casa, ou seja, nem pude aproveitar muito toda aquela riqueza ao meu alcance, por medo e insegurança, e o tempo tinha se esgotado. Ao retornar para o meu país, não pensei 2 vezes e pedi transferência para [esta cidade]²³, não me sentia mais tão insegura quanto à minha fluência.

Consegui minha transferência [...] no segundo semestre mesmo de 2005 e iniciei um projeto como professora no Curso de Idiomas da Associação dos Servidores da Educação, curso este direcionado para os servidores e seus dependentes. Foi uma experiência maravilhosa pois pude colocar em prática tudo que tinha aprendido até então. Fui professora no período diurno para crianças de 06 a 08 anos e para as crianças que estavam nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, já no período noturno para os pais, servidores da educação.

Pude perceber a diferença no tratamento a mim quando falava da minha experiência fora do Brasil, tanto em relação aos meus colegas de profissão, quanto aos alunos que demonstravam mais respeito e confiança ao que eu ensinava, pois ensinar o que o livro diz é uma coisa e ensinar aquilo que você vivenciou é muito mais interessante, além disso podia demonstrar a diferença do que os livros pediam pra fazer e o que era feito na realidade pelos nativos da língua ensinada.

Em 2005 mesmo passei a fazer parte da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Tocantins (APLITINS) (...); tive contato com várias pessoas interessantes no Ensino de Língua Inglesa, onde aprendi muito como profissional da área, e por meio da Associação fui agraciada com outro intercâmbio em 2009, só que para Austin, capital do Texas, USA, e com tudo pago pela Embaixada Americana, sem nenhum custo financeiro pra mim.

Passei aproximadamente 30 dias conhecendo a cultura texana e tendo aulas de metodologia e aquisição da língua inglesa. Aprendi muito e tive a felicidade de me senti mais confiante e interagir mais em inglês com pessoas que não falavam português.

²³ Informação substituída por mim a fim de manter sigilo do participante

As minhas duas experiências fora do Brasil, estudando metodologias do ensino de língua inglesa e aprimorando minha competência linguística são cruciais na minha profissão, pois percebo que sou mais ouvida em reuniões de trabalho, sou sempre procurada em projetos que envolvam o ensino de língua inglesa e me tornei referência como professora na rede estadual de ensino por aqueles que me conhecem.

Ano passado retornei às salas de aula, no Colégio Pedro²⁴, e percebi que a minha autoconfiança ajuda muito a ter credibilidade junto aos alunos, mesmo quando digo que desconheço alguma palavra ou peço algum aluno pra pesquisar pra mim isso não caracteriza que não sei a língua, mas que simplesmente não conheço tudo, assim como na minha língua materna, e os alunos percebem isso e entendem.

O fato de já ter tido essas duas experiências fora do Brasil me deixou mais segura em assumir que não sei tudo, o que era um desespero no início da profissão, pois se um aluno perguntasse algo e eu não soubesse a resposta, eles percebiam o meu constrangimento diante daquilo e acabava piorando a situação. Hoje, reconheço sem pestanejar que não sei tudo e agradeço quando algum aluno contribui com uma informação nova e digo sem embaraço nenhum que acabei de aprender algo novo.

Com a maturidade e com as experiências na Inglaterra e Estados Unidos me sinto mais segura em ensinar o que o livro pede e acrescentar o que os livros não oferecem, como a espontaneidade de um diálogo, a informalidade do dia a dia numa conversa de bar, restaurante, reunião de amigos, entonação e até mesmo a diferença de sotaque entre países que falam inglês.

1 – QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM INTERCÂMBIOS INTERNACIONAIS COMO PARTE DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA CARREIRA DOCENTE DO PROFESSOR DE INGLÊS?

RESPOSTA: *O professor de inglês que:: participa de intercâmbios fora do Brasil... a primeira coisa que ele:: que ele:: que ele vai ter... é:: confiança. Ele vai se ele vai voltar mais confiante porque a proficiência dele com certeza vai melhorar... ele sabe que ele consegue... é::: se desenrolar em outra língua... ele vai ter convivência... contato real... então ele vai pôr em prática aquilo que ele:: que ele sabe... e ele vai saber que... ele vai ter*

²⁴ Nome fictício

certeza de que ele pode se virar. Então isso traz uma confiança muito grande pro professor... e outra coisa que eu considero muito importante e é um fator que foi decisivo na minha vida... é que eu não preciso saber tudo. Então quando o estudante perguntava pra mim o significado de uma palavra ou como dizia aquilo em, ou uma ou uma expressão em inglês... eu ficava envergonhada por não saber a resposta... e hoje eu falo claramente... eu falo “eu não sei”... né? Isso é mas isso é... isso éh:::... me deu confiança pra eu dizer que não sei... e o estudante não vai me olhar com aquela cara assim “uai, você é professor de inglês e não sabe”... porque ele sabe que eu sei me virar... e eu vou falar pra ele “olha eu nem sempre vou saber”... a língua ela muda ... expressões elas mudam... assim como na lingua portuguesa surgem palavras novas em inglês surgem novas palavras... então isso é uma coisa do dia a do () da convivência diária... naquele idioma... que faz com que você tenha essa proficiência maior... se eu não estou vivendo num país que fala a lingua inglesa... eu não vou me apropriar dessas novos verbetes... dessas novas expressões... mas eu sei como perguntar... pra pessoa... o significado daquilo... e se eu quero alguma coisa que eu não sei o que... eu sei explicar o que eu quero... então isso são informações muito importantes e... acaba ah::: gerando essa confiança maior pro professor que faz intercâmbio e ele passa isso pro estudante... quando a gente não tem essa confiança... os estudantes percebem que você ainda está inseguro... e aí... com certeza... a convivência desse professor com o estudante não vai ser muito boa... Então isso pra mim foi um fator muito importante de ter participado desses intercâmbios.

2 – QUAIS AS IMPLICAÇÕES DA SUA PARTICIPAÇÃO EM INTERCÂMBIOS INTERNACIONAIS NA SUA CARREIRA DOCENTE?

RESPOSTA: *Os intercâmbios que eu fiz foi pra estudar sobre metodologia do ensino da lingua inglesa... então... isso com certeza repercutiu muito nas minhas aulas no planejamento... porque a forma de ensinar inglês nesses países de primeiro mundo, -- eu fiz intercâmbio na Inglaterra e fiz intercambio nos Estados Unidos... no Texas – éh:::... então eles já já possuem uma dinâmica são metodologias que HOje estão sendo implantadas aqui no Brasil... que HOje que se fala muito em metodologias ativas... né... ah::: ah:::, e... mas lá... isso era muito... muito... muito evidente... então isso já era utilizado há muito tempo... então as atividades sempre utilizando situações reais... é... (...)*

3 – AINDA EM RELAÇÃO ÀS IMPLICAÇÕES, FALE UM POUCO SOBRE: IMPLICAÇÕES PARA A SUA METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM, E

IMPLICAÇÕES PARA SUA RELAÇÃO COM SEUS COLEGAS E PARA COM SEUS ALUNOS?

RESPOSTA: *A relação... é... com meu estudantes... tem... tem um... tem uma diferença muito grande... de antes... e de depois dos intercâmbio. Né?... antes eu era a professora querida que eles gostavam... éh:::... mas que nunca tinha tido uma experiência fora do Brasil...então sempre tem aquele olhar de desconfiança... e eles ficam te testando pra saber se você sabe inglês... e depois do intercambio... eles já me olhavam de forma diferente... então tinha um certo um... respeito... uma admiração... e não eu não era testada... () eu percebi muito isso... antes do intercambio eu era testada... pelos estudantes o tempo todo... depois do intercambio... estes testes pra saber se eu realmente sabia inglês ou não sabia eles acabaram. Com os colegas de trabalho... não senti muita diferença... não... não tem nenhuma experiência que possa dizer que mudou... que contribuiu ou que não contribuiu não... né?... () não consigo pensar agora em algo que possa ter feito diferença... de eu ter feito intercambio ou não.*

4 – PARA VOCÊ, COMO DEVERIA SER A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE INGLÊS NA ATUALIDADE?

RESPOSTA: *Ah::: uma formação de professor de inglês na atualidade... hoje eu tô muito voltada pras tecnologias digitais... então só que a gente fala muito em aprendizagem significativas... em em comunicação... éh::: real... com as tecnologias hoje dá pra criar muito... dá pra criar ambientes virtuais... éh::: que haja uma comunicação real e significativa... acredito que... ajudaria muito os professores a ter uma vivencia... éh:::... num mundo virtual... - - porque assim... não dá pra todo mundo viajar pra fora do país... o interessante seria fazer formações lá fora... - - mas como dá pra ter ambientes... que simulem... ah::: um... uma participação lá fora... né?... um... momento... sei lá... pedir... éh:::... colocar situações reais de conversação de de comunicação... pro professor... porque aí ele percebe... que... a partir do momento que você tem atividades... que você desenvolve atividade que pra você faz sentido... você vai perceber que as suas atividades com seus estudante também tem que ser assim... porque se eu achei bacana... o meu estudante também vai achar bacana... agora se é algo chato pra mim... é com certeza meu estudante também vai achar chato. Então eu acredito que tem que ser... éh:::... formações... com metodologias diferenciadas... éh: mostrar de que forma... éh: que o professor pode... éh: trabalhar com seus estudantes conversações reais... éh:::... de que forma que ele pode ter... uma aprendizagem significativa... éh:::... e com::: variadas metodologias... eu acredito que... as*

metodologias é que farão a diferença no ensino de línguas... então o professor precisa muito... éh:::... éh:::... vivenciar... diferentes metodologias... pra ele começar também a aplicar isso... com seus estudantes.

4.2 Dizeres de si de Lola – Narrativa Autobiográfica e Entrevista

Ser professor

Comecei a ministrar aulas de inglês enquanto cursava o último ano do ensino médio em 1988 no mesmo colégio que eu estudava. Como percebem o déficit de professor de língua estrangeira já vem de longa data. Faltou professor e por indicação da minha professora fui convidada pra ocupar tão respeitosa e digna carreira. Fato que na época era real. Professores eram respeitados e admirados. Hoje soa como ironia se referir a esta classe sofrida com tais adjetivos. E eu amava tal experiência. Ser chamada por alunos quase com minha idade de professora, era maravilhoso. Repassar conhecimento era uma experiência enriquecedora, não que tenha deixado de ser. Mas no contexto inicial era tudo novo e eu estava cheia de expectativas.

Eu não tinha “ser professora” como uma decisão já firmada e nem sequer pensada antes. Eu já ensaiava em casa dando aulas particulares bem antes de começar. Tinha uma paciência e um jeito de ensinar que eu desconhecia, mas não pensava nesta profissão pro meu futuro. Tinha talento de “tia” e não sabia que isto era o que viria posteriormente como carreira oficial.

Não enfrentei grandes desafios ao começar. Como fui convidada, por eu me destacar nas aulas de inglês. Tinha muito apoio da coordenação da escola que me ajudava pacientemente com meus diários rasurados. Passavam a limpo porque minha letra não ajudava, aliás, tão pouco até hoje. Ainda bem que pelo menos isto se modernizou: os diários (a escrita apenas) porque as cobranças não mudaram em nada, só pioraram.

Logo que terminei o ensino médio passei a ministrar aulas noutra escola. E também a cursar faculdade no período noturno de ciências da computação na UNITINS. O curso em questão não tinha nenhuma relação com a minha função de professora, mas quem falou que eu queria ser professora. Eu pensava em ser tradutor/interprete, que também não tinha relação com o curso. Sonhava em morar fora do país. Mas era utopia da minha cabeça. Filha de um lavrador e órfã de mãe não tinha que ter esse tipo de expectativa. O máximo que eu poderia sonhar era estudar em Goiânia e trabalhar pra me manter.

Então de volta a realidade. Eu fazia faculdade a noite e dividia o dia em estagiar no Banco do Brasil e ser professora. O banco convidou os 10 melhores que se destacaram no vestibular de ingresso no curso de ciências da computação e fiquei lá por 2 anos. Neste período eu me virava nos dez pra dar conta das 3 tarefas: aluna, estagiária e professora. É claro que um desses não iria terminar bem: aluna. Desisti na metade do curso. Casei. E professora ficou sendo minha função principal, além de dona de casa e em seguida mãe.

Em 1998 comecei na primeira turma de Letras da UNITINS. Era ministrado para professores em período de férias e noutros períodos durante o semestre. Tive minha filha em junho e em julho comecei o curso. Inicialmente foi difícil compartilhar os dois momentos tão esperados, mas sobrevivi. Logo em seguida fiz uma pós-graduação que foi única no estado através do Tocantins English Project. Começou como um projeto para todos os professores de inglês do estado e finalizou numa pós para 30 pessoas. Em 2002 era oficialmente professora de língua inglesa graduada e concursada. Em 2004 era professora pós-graduada.

Mas faltava um espaço a ser preenchido, uma experiência “fora” do Brasil. Não adiantava complementar o que já sabia com mais teorias se a “prática” da língua no país de origem não tinha acontecido. Isto não fazia falta no ministrar das aulas, o conhecimento adquirido era suficiente. Pois 2 aulas de inglês semanal não requeriam maior conhecimento teórico do que eu já tinha. Mas pra mim como profissional fazia falta. Tinha que ter uma resposta positiva para “a senhora já foi nos EUA?” “a senhora dá conta de falar com um americano?” “onde a senhora aprendeu inglês?” Eram questionamentos que precisavam de uma resposta “SIM” da minha parte. Eu me cobrava isto, mesmo sabendo que era uma missão difícil de acontecer, mas não impossível.

Em 2011 passei a trabalhar na diretoria regional de ensino como assessora de currículo de língua inglesa. Na pratica seria um apoio para o professor. Foi quando saí da sala de aula depois de 23 anos. Precisava de um descanso. Achei o lugar! Pensei! Pensei errado! Não goste deste período curto de 1 ano e meio que passei por lá. Mas sou grata porque pude ter minha primeira experiência nos EUA através de um intercambio PROFESSIONAL FELLOWSHIP PROGRAM for BRAZIL - U. S. HEALTH EDUCATORS em setembro/2012. Organizado pela FEMAMA (ONG) do Rio Grande do Sul. Eu representei uma ONG [desta cidade]²⁵ que ajudava pessoas com câncer.

²⁵ Informação substituída por mim a fim de manter sigilo do participante.

Esta experiência só foi possível porque eu não estava na sala de aula. Não iria onerar o estado com a minha saída. Foram 45 dias conhecendo ONGs, hospitais e instituições que apoiavam mulheres com câncer de mama e tendo contato direto com a língua inglesa. Éramos 14 mulheres de varias partes do Brasil e eu representando o Tocantins. Profissões variadas como advogada, nutricionista, jornalistas, delegada e eu, professora. Devido a minha profissão me permitiram conheci algumas universidades e escolas do ensino médio.

Conheci uma faculdade só para mulheres, chamada Smith College in Northampton, Massachusetts, que é classificada entre as melhores faculdades americanas. Muitos museus como museu de história natural em NY do filme “uma noite no museu”. A Time Square Central Park, Casa Branca, museus e memoriais e muitos outros pontos turísticos típicos de todo bom turista que passa por ali. Não tinha sido minha primeira experiência fora do Brasil, já tinha saído outras 2 vezes. Mas nada se comparava com aquela. Foi o realizar de um sonho.

Voltei em novembro. DRE novamente. As pessoas te olhando tipo “a folgada chegou”. Eu tinha saído com permissão da minha chefe imediata e não do meu patrão “o estado”. Fiz varias tentativas de saída pela forma burocrática mas nada e então alguém de uma forma menos formal permitiu. Fiquei até janeiro e em fevereiro /2013 retornei para sala de aula.

Agora já com uma bagagem que nem se comparava com a minha graduação. Já tinha como responder aos meus alunos com propriedade de causa as duvidas que eles tivessem. Como eu estava de retorno a escola, eles não tinham tanto conhecimento da minha ida. E também porque eu não era de ficar relatando sobre o fato. Não deu muito tempo também porque retornei no final de junho/2013 para um intercambio PDPI. Agora sim como professora de língua inglesa que passou por um processo seletivo e foi autorizada pela SEDUC.

Voltei em agosto/2013 após 45 dias desta vez apenas na cidade de NY. Agora tu pensa como iriam me olhar torto?(risos) Em menos de 1 ano eu já teria ido 2 vezes e desta ultima vez ficado apenas em NY. Era pra ser um orgulho para escola, comunidade e tal. Cheguei e já fui questionada porque tinha faltado 2 (dois) dias. Não contaram que eu vinha numa viagem internacional depois de 45 dias fora de casa e que neste intervalo tinha perdido minha mãe biológica. Mas tudo bem! Volta à realidade. Sala de aula I’m here!

Relato pós-viagem. Para mim como professora de língua inglesa era o que faltava. Eu sentia esta necessidade de passar este feedback pro meu aluno. Não que eu tivesse insegurança em ministrar minhas aulas. Nunca tive. Mas faltava essa prática, esse convívio pra enriquecer meu “currículo” pessoal de professora de língua estrangeira. Já conhecia a

Espanha e tenho uma certa familiaridade com o espanhol e me faltava esta com o inglês. Porque esta é a minha ferramenta de trabalho.

Não tenho problemas com aluno. Gostaria muito de poder repassar mais conhecimento e dinâmicas nas aulas. Porém com 1 aula semanal e beirando quarenta alunos numa sala fica complicado. É desmotivador. Numa aula você começa a trabalhar um assunto, vem a seguinte, na outra tem uma hora cívica, na próxima talvez um feriado e na outra já o trabalho que leva em torno de 3 aulas, depois entregar e recuperar o aluno que não conseguiu nota, na sequencia já vem a prova bimestral, na outra aula entrega da prova e na outra recuperação. Conselho de classe. E este aluno com nota baixa? E segue o ano...

Então na maioria das vezes você finge que ensina e o aluno finge que aprende porque assim que sistema te empurra de goela abaixo. Tenho orgulho de muitos alunos excelente que eu tenho tido ao longo desses tantos anos de teacher, mas ao mesmo tempo sinto tristeza pela sala de aula ter virado o que virou. O professor tem virado um cumpridor de tarefas burocráticas na escola, como diários (sem uma vírgula fora do lugar), notas a tempo e a contento, fichas preenchidas e entregues a orientadores e etc. e tal. Nossa função não é mais apenas ensinar e o salário ÓOO! Como dizia o mestre Chico Anísio.

1 – QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM INTERCÂMBIOS INTERNACIONAIS COMO PARTE DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA CARREIRA DOCENTE DO PROFESSOR DE INGLÊS?

RESPOSTA: *É uma experiência única... na vida de um professor... não só de lingua inglesa mas... um professor de lingua estrangeira... porque ele vai vivenciar tudo aquilo que ele viu nos livros... que ele viu na graduação... que ele viu em vídeos... ele vai vivenciar ali ao vivo. E lá ele vai testar os seus conhecimentos... né?... porque uma coisa é você falar... éh: dar aula em inglês - - que na maioria das vezes você nem pode usar a língua mesmo... inglês o tempo todo... nem cinquenta por cento da aula... porque se você... usa o inglês pra dar aula... aí vem muitas reclamações... né?... dos alunos... “que eu não tô entendendo nada” por causa da questão do bloqueio né?... - - então... infelizmente... é um aspecto negativo né? porque quando você... tem uma... essa vivência fora... através de um intercâmbio... né?... não só um.. você não foi a turismo... você foi lá pra fazer um curso né?... pra melhorar... o seu desempenho em sala de aula... aí muitas vezes você fica frustrado porque você não pode... fazer tudo o que você tem vontade de fazer... tudo que você vivenciou ali durante o...o...o período que você ficou fazendo o curso... você não pode fazer aquilo na sala de aula da escola pública né?... por essa questão dos alunos não aceitarem... mas o aspecto bom*

também porque você... através de um... de um intercâmbio você aprende muito sobre a cultura... você aprende... como que é como que... os nativos vivem né?... e isso você pode trazer pro teus alunos porque eles... eles tem naquela... eles têm sempre aquele questionamento... porque éh:::... na cabeça do aluno... por você dar aula de inglês... você já... eles sempre tem aquele questionamento “professor você já viajou pra fora do Brasil?”... aí “você já foi nos Estados Unidos?”...então quando você fala... “sim eu já estive lá” “eu já participei de um intercâmbio”, você vê assim que::: eles... até o interesse deles pela aula ((latido de cachorro ao fundo))(...) Desculpa aí o final do áudio, o latido do Bento ((risos)) é, você vê assim que até... eles passam até ter mais interesse... porque “nossa... meu professor já foi pra fora do Brasil”... né?... não éh:::... qualquer COIsa né? pra eles então... assim... eles já vêm aquilo como... como algo assim muito importante. Então assim essa experiência de ir pra fora... de fazer intercâmbio... assim... eu gostaria... que todo professor pudesse ter essa oportunidade sabe? Porque... é uma experiência única... pra vida... pro currículo... assim... sabe?... pra aulas mesmo que ele não possa aplicar tudo que ele aprendeu lá... mas aquilo é de um enriquecimento... sem tamanho... é uma pena que nós não temos tantos programas voltados assim... e assim...e que a maioria dos professores infelizmente eles não estão tão preparados... pra... passar numa seleção... num processo seletivo pra ir fazer um curso fora né?. Que eu lembro que... daqui [desta cidade]²⁶... eu... fui eu... eu acho que daqui [desta cidade]o só eu que já tive essa experiência né? eu já fui duas vezes... uma vez foi... por um... através de uma... ONG... e a segunda vez foi pra um intercâmbio né?... que foi... era uma parceria do Governo Federal com o Estado... para os professores de lingua inglesa. Então... só fazendo um resumo... eu... vejo como essencial... pra melhorar o desempenho do professor e pra ele até se sentir... ele sentir até mais segurança... porque ele tá ensinando aquilo... uma lingua estrangeira... que ele já teve a oportunidade de tá lá e... e... conviver com nativos e conversar e... e ... praticar o listening... praticar o writting... o... speaking dele... todas as habilidades do inglês né?... ele teve a oportunidade de tá lá e praticar no país... de origem da língua.

2 – QUAIS AS IMPLICAÇÕES DA SUA PARTICIPAÇÃO EM INTERCÂMBIOS INTERNACIONAIS NA SUA CARREIRA DOCENTE?

²⁶ Informação substituída por mim a fim de manter sigilo do participante.

RESPOSTA: *Eu diria que foi um... um divisor né?... um divisor de águas... na minha carreira de professora de inglês. Eu tive a experiência... eu tive a oportunidade de ir duas vezes, sendo uma vez eu fui representando uma ONG... justamente pela questão do inglês né?... aqui [desta cidade]... e já foi uma experiência fantástica porque só o fato de você tá lá... você tá convivendo com... nativos, você tá participando de seminários... todo mundo a tua volta tá falando inglês... já é algo que... assim é surreal... né?... porque uma coisa é você dar aula de inglês aqui no Brasil... na escola pública onde você... sequer pode aplicar seus conhecimentos... e a lingua ela é muito dinâmica, se você não praticar, se você não... não tá ... fazendo uso você acaba esquecendo né? Então eu tive essa primeira oportunidade que foi em dois mil e doze aí em dois mil e treze... não tinha nem um ano que eu tinha ido... eu fui no final eu fui em setembro de dois mil e doze... quando foi... não... eu fui em setembro de dois mil e onze... não... foi em setembro de dois mil e doze mesmo e voltei em novembro... quando foi... em junho... final de junho de... dois mil e... treze... eu fui... mas aí dessa vez foi como intercambista... pra passar quarenta e cinco dias num curso pra professores do Estado de lingua inglesa... era nível de Brasil... então cada Estado tinha uma quantidade x de vagas né?... aí os professores foram submetidos à prova e dessa prova... passaram não lembro em quantos professores eu... sei que [desta cidade]era... () eu fui a única né... então isso pra minha carreira foi... fantástico porque foram dois anos seguidos... não gastei nada... foi tudo... éh::... financiado né?... o primeiro foi pela ONG e o segundo foi pelo... Governo Federal. Então é uma oportunidade... foi uma... foram duas oportunidades assim... fantásticas que eu tive né?... pro meu currículo... porque... lá você... sai com certificado... emitido por uma faculdade nós ficamos num intercâmbio numa faculdade em Nova York... quarenta e cinco dias ... éh::... vivenciando ali o... não vivenciando o dia a dia dos alunos americanos porque era no período de férias né?... então tinham...éh::... tinham... grupos né?... de estudantes de outros países e o nosso grupo do Brasil... lá fazendo... fazendo esse intercâmbio. Eu tive a oportunidade pra ...por exemplo né?... no... nós temos aqui a questão do nosso café da manhã... é um cafezinho que... café da manhã básico... né?... pão... leite com... com café e a gente sempre ouvia falar que o breakfast do americano é tipo uma::: refeição completa né... e lá... pude vivenciar isso de fato né?... isso principalmente quando fiquei que eu fui no primeiro intercâmbio... intercâmbio não, o da ONG... que aí a nós ficávamos em hotéis... sempre mudando de cidade né? então... a gente vivenciava essa questão aí nos hotéis. A questão do... da comida do fastfood... isso aí... foi uma das partes que... que eu... assim... eu não aguentava mais... assim que nós chegamos nesse do intercâmbio... eles nos receberam com um Subway. Nunca comi tanto sanduíche na minha*

vida e de enjoar de não querer mais nem ver... o tal da fastfood... você ia nos refeitórios lá da faculdade... era tudo quanto é tipo de pizza que você imaginava tinha... então assim... o típico... da comida... americana né? Então... isso é fantástico... tipo “ah, mas tá falando de comida... o que é que tem a ver?” Mas isso... pra EU falar pro meu aluno... eu não vou falar pro meu aluno... de algo que eu li no livro com ele ali nós estamos trabalhando um texto que tá falando sobre a questão de alimentação... que o americano... éh::... vive muito o fastfood... da questão da obesidade... não... eu vivenciei isso aí eu SEI como que é... então eu achei... esse aspecto a questão do...do... da questão... cultural... de você presenciar de você ver como que é o dia a dia dele... que eles saem de pijama na rua... que lá é o que mais tem é loja que vende pijama porque ele tem aquilo ali como... como... uma roupa que...que ele vai usar até pra sair né?... então são coisas assim que você não vai aprender... você pode até ver no livro... você pode ver no filme... mas você viu ali... pessoalmente... aquilo ali é um conhecimento pra tua vida né?... E quando tu é professor é mais ainda porque... se eu fosse como turista eu não fosse professora eu não ia me ater a detalhes né? mas quando tu é professor você fica assim pegando coisas...() já ansiosa pra tu chegar e tu repassar aquilo... pra sala de aula... você não vai repassar da forma como você gostaria mas você vai repassar... de uma forma que o aluno entenda e que o aluno veja... que... o professor dele tava fora... ele não tava turistando ele tava ali adquirindo conhecimento né?

3 - AINDA EM RELAÇÃO ÀS IMPLICAÇÕES, FALE UM POUCO SOBRE: IMPLICAÇÕES PARA A SUA METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM, E IMPLICAÇÕES PARA SUA RELAÇÃO COM SEUS COLEGAS E PARA COM SEUS ALUNOS.

RESPOSTA: *Em relação ao... a tudo que eu fiz lá... que eu aprendi nesses... dois... intercâmbios que eu fiz... com certeza... muda muita coisa... uma, uma...uma das questões que... muda é a questão da...do speaking né? que é a fala... porque você:::... você melhora mais nesse aspecto né? ... E assim eu procurei usar mais... o inglês nas minhas aulas... Mas eu usava tipo assim... falava... e já vinha... com alguma coisa assim... e tentava traduzir... mas usando menos português que eu usava... anteriormente né? porque pra tentar fazer com que o aluno... ele... ele... passasse a aceitar mais... que eu usasse mais o inglês na sala... do que o português porque a aula é – de – inglês... mas não... tinha como usar... nem oitenta por cento porque... não atingia não é todo aluno que tem essa facilidade também né? Então eu tentei mudar na metodologia nesse sentido de... passar a usar mais a língua... né?... passar mais com que eles tivessem interesse né? de... de... passar a trabalhar mais a questão de*

listening de... speaking com eles... pra ver se despertava mais né? ...e falar da importância que tem de se aprender uma língua inglesa porque eu falava pra eles “olha... por minha condição financeira eu não teria ido nessas duas viagens... sequer numa”... né?... E eu fui porque? porque... o que me abriu as portas?... foi o conhecimento da língua inglesa... se eu não tivesse esse conhecimento eu poderi(...)... eu... sou professora de língua inglesa mas se eu não tivesse um conhecimento a mais... um interesse a mais de tá buscando e aprender... eu não tinha passado na prova e eu não tinha... conseguido ir pro intercâmbio né?

Em relação aos alunos eu acho que já falei lá anteriormente... mudou ...porque... eles passam a olhar pra você... tipo assim... “meu professor agora é internacional” né? “ele já viajou pra fora do Brasil”... ((risos))... - - eu já tinha ido antes pra Espanha e pra Portugal né? Mas... não são países que.. que a língua nativa é o inglês - - mas... e eles já te olham diferente né porque “ah... a professora ela já viajou pra fora do Brasil”... então assim eles parecem que te valorizam mais... né?... eles já... ele sentem mais confiança e... e parece que até desperta um interesse maior neles pela língua inglesa.

Em relação aos colegas não vi que... não... não... não acredito que teve porque muita gente olha pra você... tipo... os os que torcem por você são teus amigos né? Agora... os outros não acredito não vi valorização eu lembro que... eu cheguei já tinha começado as aulas porque o período que nós ficamos lá foi de quarenta e cinco dias... já tinha começado em agosto... e... antes de eu chegar já estavam... ligando pra mim pra saber o que que tinha acontecido que eu não... não tinha ido pra escola... Eu lembro que... as aulas começaram e eu faltei acho que dois dias... eu não sei se eu tinha chegado e tava SUPER cansada e não tinha conseguido ir eu não lembro... e cheguei lá no... no... não tava esperando a recepção de ninguém né? ... mas também não teve... essa questão da valorização dizer assim “ah... olha... a professora Lola foi pros Estados Unidos”... tipo... “nós temos uma professora... a única na cidade que teve essa oportunidade” e foi e... assim... não... não senti isso. Tivemos também vários alunos de lá que já... só lá no...no Instituto foram quatro alunos que foram jovens embaixadores... então assim não tem... essa questão... e eu também... assim sempre fui muito na minha nunca... gostei de... de... tipo assim... não é nem aparecer... nem sei como te falar... mas eu sempre fui muito na minha sabe?... () o que eu sempre gostei ...que eu sempre quis... foi de trabalhar com meu aluno de uma forma diferenciada... Inclusive teve uma época depois disso que o... que o Governo do Estado lançou uma... uma aula que ela começava... era o quinto... o sexto horário né? O aluno ficava depois que tocava o sino... aí tinha umas aulas diversificadas né? e uma das aulas era inglês... e eu...e eu colocava assim... no... no doze como diz né? pra colocar tudo porque só ficavam alunos que tinham interesse...que

queriam né? ...aí eu colocava musica eu colocava muito... speaking eu colocava... éh:: trecho de filme... em inglês... e aí... eu... trechos curtos... e ai eu parava e eu perguntava... que que... que que... questionava eles sobre o que que tinha sido falado... éh::... gaps pra eles preencherem ouvindo... então assim eu ()... aí nesse espaço eu... tinha a oportunidade de usar... todo aquele conhecimento que eu tinha tido lá... nas minhas... nos nos intercâmbios... e no dia a dia eu não podia... não poderia aplicar porque... ia ficar muito aluno que não ia conseguir né?... e... eu ia me frustrar ...porque eu não poderia usar da forma como eu gostaria.

4 PARA VOCÊ, COMO DEVERIA SER A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE INGLÊS NA ATUALIDADE?

RESPOSTA: *Eu acho que tinha que... eu...apesar que que tem né? nos cursos de letras inglês... muitas aulas em inglês mesmo né? que o professor fosse forçado a aprender porque... o problema... agora... - - eu aposentei no ano passado né?... até agora no começo do ano estavam atrás de mim pra eu voltar a dar aula porque não encontra professor ... então eles não têm professores habilitados... pra dar aula de inglês... - - Eu não sei o que vai acontecer se vão... acabar tirando a disciplina de língua inglesa de básica né... do ... do... currículo básico... por essa questão de não ter... da demanda de professor de lingua inglesa... de não ter professor e quando encontra... eles não ... não sabem... eles pegam porque... ou porque fez letras... mas não fez letras... inglês né?... e... tá precisando da grana... ou a escola fala “tu é formada então tu pega”... e aí vamos lá só tampar buraco né? - - Eu tenho uma ex-aluna que ela tá formando na UFT... da turma dela só ficou ela... ela fez opção por letras inglês... e aí... tinham outras colegas que foram desistindo desistindo... e ela conversando comigo esses dias ela falou “professora... eu sou a única que vou formar... português e inglês”... e ela teve o curso... uma parte do curso... era todo em inglês... ministravam o professores ministravam as aulas em inglês... como deveria ser né? ... e aí fez com que... as pessoas que entraram ... viram ...não se identificaram... e optaram por português né? Quiseram fazer a habilitação Letras éh:: finalizar Letras inglês. Então eu nem sei o que que eu... gostaria que eu penso que seria ideal né?... por essa questão aí... Agora nas nas formações... sim... se... o professor... é professor de inglês ... as formações tinham que ser ministradas em inglês... porque... lá ta dando aula... pra professores... ta preparando professores... que vão dá... éh::... que dão aula né? então o professor... entende-se que ele tem que saber. Há uns anos atrás teve no Tocantins o o Tocantins English... Project... pensa num... numa numa formação per-fei-ta... nível assim de primeiro mundo... era ministrado*

pela... Sara não lembro o sobrenome dela ela é britânica... e os professores a maioria todos... éh vindo de fora sabe? ...e era tudo ministrado em inglês pra todos os professores do estado pensa numa () aí depois virou uma pós graduação era uma formação que abrangia todos os professores do Estado... e aí no final teve uma prova ... aí nessa prova... parece que passaram uns quarenta ...não me lembro direito... pra fazer ...pra transformar em pós... né? e eu lembro que essa pós no final... não vingou acho que uns vinte professores né?... graças a deus eu estava entre eles... mas...de primeiro assim de primeiro mundo nível mesmo... avançado sabe? ...como deveria ser... porque... eles fazem uma formação pra tampar buraco né?... muitas vezes não trazem nem pessoas habilitadas só pra cumprir a agenda ... do... do calendário anual pra cumprir o que tá lá no calendário no período de formação... então eu penso assim que tinha que inserir... sugestões... pra auxiliar o professor... tinha que... trazer pessoas realmente habilitadas... sabe?... que dominasse o idioma... pra ministrar essa formações... trazer atividades praticas pra usar com o professor... pra que ele pudesse usar essa atividade pratica com o aluno... né? porque a maioria dos professores reclamam disso... que... precisa de... não é só falar o que deve fazer tem que trazer ideias ...pra que eles pudessem usar essa ideias né?... então eu penso dessa forma.

4.3 Problematizando os dizeres de si de Marina e de Lola

A partir dos dizeres de si das professoras em suas narrativas autobiográficas e em suas entrevistas, inicio a análise pinçando recortes discursivos e categorizando-os em dois movimentos enunciativos, como um modo de problematizar representações em funcionamento em suas enunciações escritas e faladas sobre a formação do professor de inglês na contemporaneidade, além dos movimentos que isso desvela sobre suas próprias constituições em sujeito-professoras de inglês.

Faço referência a estes recortes discursivos como enunciados, ora na perspectiva gramatical, me referindo a um recorte discursivo como um simples ato de fala, e ora me referindo a eles na perspectiva foucaultiana, segundo a qual o enunciado não é estabelecido como um ato de fala, mas sim, como uma função enunciativa que cria condições de possibilidade para a existência dos sentidos das coisas que falamos e, de certa maneira, acaba por evidenciar as posições discursivas às quais os sujeitos se filiam e ocupam na atualidade.

Nessa medida, estabeleço o enunciado como uma função produzida por um sujeito em determinada sociedade na historicidade, permeado por regras que definem os discursos desta

sociedade. Diante disso, um enunciado nunca está sozinho por si só. Ele está imbricado em outros enunciados e estabelece a produção de sentidos naquele espaço e tempo.

Antes de passar às análises propriamente ditas, retomo, de modo resumido, o procedimento de análise, que foi pensado para ser mobilizado:

1 – de posse das narrativas e das entrevistas, estabeleci duas categorizações discursivas, conforme relacionadas no capítulo metodológico, como um modo de organizar a materialidade trazida pelas professoras e de estabelecer um fio condutor para a própria análise a partir das perspectivas foucaultiana às quais esta pesquisa se filia e mobiliza para problematizar a constituição do professor de inglês hoje, no Estado do Tocantins;

2 – Estabeleço recortes discursivos que estabeleço na análise como enunciados;

3 – Desta forma, a análise destes enunciados, dentro destas categorizações, é baseada e também orientada a partir dos aspectos de unidade e dispersão de sentidos na e pela materialidade nos discursos, pelo tempo verbal dos dizeres, pelas designações e através das relações de adjetivação e de adverbialização em funcionamento na discursividade das professoras ao contarem suas histórias.

Passemos, agora, à análise dos enunciados a partir da primeira categorização, que é a representações da relação das professoras de inglês com o objeto de trabalho: a Língua Inglesa, que vai problematizar, como já dito, o modo como as professoras se relacionam com a Língua Inglesa em suas trajetórias de ser Professoras de Inglês.

Além disso, problematizo os modos como elas mobilizam a Língua Inglesa levando em consideração os aspectos do próprio universo docente que constitui seus espaços, ou seja, seus alunos, a escola em que trabalha e as questões políticas de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira em um contexto brasileiro e tocantinense.

4.3.1 As representações da relação das professoras de inglês com o objeto de trabalho: a Língua Inglesa

Início a análise a partir da primeira categorização, que é a que vai representar a relação que Marina e Lola foram desenvolvendo como professoras de Inglês com a própria Língua Inglesa como objeto que permeia o seu trabalho, sem a pretensão de desvincular essas

relações de outras subjetividades que as constituem em sujeito nas urgências das demandas atuais²⁷.

Assim, com base no enunciado 1 produzido por Marina, mobilizado a seguir, noto a ocorrência da formulação “*apaixonada por literatura e sem nenhum interesse em ministrar aula de inglês*”. Essa formulação abre campos de possibilidades para se pensar na tão propalada divisão e fragmentação que se faz do objeto de trabalho Língua Inglesa. Eis o Enunciado 1:

(Marina – Enunciado 1) “Terminei o curso de Letras em 1999, apaixonada por Literatura e sem nenhum interesse em ministrar aulas de LI, pois me recusava a ensinar algo que não sabia” (Narrativa Autobiográfica de Marina – 1º semestre de 2021).

As designações “*apaixonada*” e “*sem nenhum interesse*” acabam deixando flagrantemente um modo de subjetivação em funcionamento a partir do Enunciado de Marina, que mostra o sentido de que ou se ensina literatura, ou se ensina Língua Inglesa. Não há aí, em funcionamento, a ocorrência de uma discursividade que tematiza a unidade do objeto de trabalho “Língua Inglesa”.

Nesse sentido, a relação com a Língua Inglesa como objeto de trabalho parece ainda não existir, em um primeiro momento, quando me guio pela proximidade discursiva que essas formulações sugerem costurar, pois Marina se diz não ter nenhum interesse em ministrar aulas de Língua Inglesa porque se recusava a ensinar algo que ela não sabia. Este algo sugere ser, para mim, a Língua Inglesa.

Porém, esse dizer da professora também sugere os modos curriculares que as instituições de formação inicial utilizam como dispositivos da construção desse sujeito docente, abrindo condições de produção e campos de possibilidades do saber para essa dualidade opositiva: amo/odeio, designada por Marina em “*apaixonada por literatura*” e “*sem nenhum interesse em ministrar aulas de LI*”.

A meu ver, apesar de paradoxal, a própria instituição contribui fortemente para a (re)produção, neste corpo docente, de discursos que muitos professores trazem a respeito de saber (e, também em outras palavras, gostar) a Língua Inglesa, subjetivando-os a proposituras de exclusão ou de limitação do próprio conhecimento produzido ao longo de sua formação

²⁷ Refiro-me aqui como um modo de representar as necessidades às quais precisam ser atendidas na atualidade que pautam a constituição dos sujeitos.

inicial, colocando-o em um possível lugar de apagamento. Argumento isso porque, ao longo de sua narrativa, Marina vai confessar que sabe o básico do inglês e que se sente mais segura depois de sua participação nos intercâmbios que fez, conforme os enunciados 2 e 3 produzidos por ela e que os exponho a seguir:

(Marina – Enunciado 2) “Comecei a estudar inglês na Cultura Inglesa como aluna VIP. Por 3 meses tive aulas de segunda a sexta-feira. Iniciei no básico (...) Que vergonha, ser formada em Letras com Licenciatura para ensinar Inglês e somente possuir o nível básico.” (Narrativa Autobiográfica de Marina – 1º semestre de 2021).

(Marina – Enunciado 3) “O fato de já ter tido essas duas experiências fora do Brasil me deixou mais segura em assumir que não sei tudo”. (Narrativa Autobiográfica de Marina – 1º semestre de 2021).

Considerando a perspectiva analítica de que Marina não sabe inglês, conforme seu Enunciado 1, apresentado no início deste capítulo, aparecem para mim pontos de contradição nos Enunciados 2 e 3, como um jogo de esconde-revela, denotando alteridade, movimentos não lineares e heterogêneos da constituição docente.

Assim, o sujeito é (a)traído na e pela linguagem, pois se constitui daquilo que ele também nega. Caracteriza seus movimentos de constituição em sujeito docente nas representações de ser e não ser, revelando(-se), na opacidade da linguagem, o que não se quer revelado, mas se dizendo muito mais do que se quer dizer.

Isto sugere a ação das verdades sobre saber inglês e ser professor de inglês atravessando o corpo docente de Marina, imbricado na sua constituição em sujeito professora de inglês que a questiona/provoca cotidianamente, a forja nas e pelas relações pessoais e institucionais da sociedade de seu tempo.

Assim, não perdendo de vista a noção de que o saber é formado de maneira regular por uma prática discursiva, ele, então, é um domínio, feito de ordens nas relações internas entre os elementos (FOUCAULT, 2019). Dessa forma, a comunicação em Língua Inglesa para Marina era insuficiente por não estar em consonância com a verdade a que ela se filiava sobre “saber” a Língua Inglesa, pois, o saber construído em torno da Língua Inglesa está vinculado a uma ordem discursiva, a qual estabelece os critérios aceitos como verdade sobre o saber uma língua estrangeira.

A verdade sobre saber a Língua Inglesa, na nossa sociedade, está no sentido de domínio sobre todos os aspectos gramaticais e linguísticos, além de ser fluente na conversação. Soma-se a isso o fator pronúncia, pois o que está no âmbito da representação e do reconhecimento de se falar e saber o inglês é justamente a pronúncia norte-americana ou britânica, descartando-se, veladamente, as demais.

Além disso, parece existir também uma representação velada da figura do falante nativo como o dono da língua e, assim, do mito do nativo que serve de modelo do ensino e de aprendizagem, traduzindo-se para nós, brasileiros, como o mito do estrangeiro, no qual tudo que vem de fora é melhor, e, conseqüentemente, o mito da comunicação, em que se acredita que as línguas são transparentes e servem para comunicar, garantidoras do contato com o outro (CORACINI, 2013).

Logo, o falante nativo, significando a figura que representa o saber-poder da Língua Inglesa, garante a verdade sobre saber a Língua Inglesa, pois isto está basicamente estabelecido como falar igual a um falante nativo.

Estudar a Língua Inglesa “fora”²⁸ parece, portanto, ser um dispositivo credibilizador deste saber, o que acaba por enfraquecer as instituições nacionais de formação, bem como os professores produzidos por elas. O acesso ao intercâmbio internacional, então, legitima e dá à Marina o poder-saber estipulado nas verdades estabelecidas na sociedade atual. E este é um modo de subjetivação que a verdade sobre ser professor de inglês faz atravessar no corpo docente, produzindo possíveis novos outros modos de subjetivação.

Desta maneira, o Enunciado de Marina sobre não ter interesse em ministrar aulas de Língua Inglesa é revelador da sua constituição docente, como um ponto de sutura que a convoca à ordem do discurso que estabelece o sujeito-professor de inglês na contemporaneidade. No caso deste estudo, as representações sobre ser esse professor de inglês em funcionamento nas discursividades das professoras se baseiam, em linha gerais, no professor completo, fluente, que estudou fora do Brasil, e que consiga atender a todas as necessidades linguísticas, de ensino e de aprendizagem de seus alunos e escolas de modo exemplar e eficaz.

A formulação “*sem nenhum interesse*” é a (re)velação, portanto, da sua ainda não inscrição na verdade que as instituições estabelecem sobre o “saber inglês/ser professor de inglês”. Porém, sua negação confessa o contrário sobre suas ações a partir disso, pois ao narrar sobre si, Marina narra sobre os caminhos, narra acerca dos diversos modos em que ela se inscreve em busca da língua que falta, no desejo de sua ilusória completude como sujeito docente que obedece a uma ordem sobre ser sujeito professora de inglês.

²⁸ Grifo meu. Utilizo “fora” no sentido de fora do Brasil, em países que falam a língua inglesa como língua materna ou segunda língua ou língua de comunicação.

Dessa forma, a ocorrência do pronome indefinido “*nenhum*”, que nega o inglês em seu Enunciado 1, acaba por se tornar aquilo que afirma, que acolhe a língua ainda estrangeira, pois a professora inicia, justamente por essa negação-afirmação e, a partir daí, modos e processos que a façam completar um espaço que ela deseja preencher.

E, assim, num movimento de descontinuidade desta situação posta por Marina que ela própria se inscreve em novas condições de possibilidade de produção e de constituição de si mesma, quando busca a continuidade da sua educação profissional como uma técnica de si, um modo de aperfeiçoamento desse corpo docente, que será evidenciado por ela ao longo da sua narrativa.

Voltando à problematização do Enunciado 2, produzido por Marina e mobilizado anteriormente, observo um interessante início de designações sequenciais na narrativa da professora, marcado da seguinte maneira: *terminei, comecei, procurei, cheguei*, desta forma: “*Terminei o curso de Letras*”, no Enunciado 1; “*Comecei a estudar inglês*”, que ocorre no Enunciado 2; “*Procurei algumas escolas*”, presente no Enunciado 4, e “*Cheguei ao Tocantins*”, no Enunciado 5. No recorte a que me refiro aqui, problematizo a segunda designação: *Comecei*. As demais e a do Enunciado 1 serão problematizadas adiante, neste capítulo.

Obviamente, estou problematizando, sob as perspectivas filosóficas foucaultianas, o sujeito na historicidade, estabelecendo-o como sujeito discursivo que, portanto, é da ordem dispersão, da representação e da não neutralidade.

Desta forma, o que Marina diz, além de estar pincelado por outros dizeres, de outros discursos que a formam, o que ela diz está repleto de equívocos e de dispersão, impregnado pela subjetividade que a constitui. O que quero dizer é que na e pela linguagem é possível o encontro das mais diversas materialidades, dispersões que acabam por estabelecer equívocos, (re)velar situacionalidades e construir outras subjetividades.

Nessa medida, referindo-me ao Enunciado 2 de Marina, ao enunciar sobre seus estudos na Língua Inglesa, a professora deixa escapar os movimentos dessa aprendizagem que se imbricam na sua representação sobre aprender inglês, sugerindo o local da não aprendizagem, isto é, a instituição de formação inicial de professor de Língua Inglesa, como é passível de ser apreendido a partir da formulação “*comecei a estudar inglês*” (em um cursinho privado), e, não, em seu curso de formação inicial. É como se fosse uma confissão do fato de que Marina só começou a estudar e a aprender inglês, de fato, a partir daquele momento mesmo.

É claro que, neste percurso narrativo, Marina se refere ao início do inglês neste cursinho especificamente, mas há um deslize de sentido, o lugar do equívoco e da opacidade da linguagem se torna também o lugar do inconfessável-confesso se (des)velando nesse dizer, como se Marina, já constituída da representação de que não se aprende inglês (nas universidades) a não ser em cursinho particular, inicia, de fato, seus estudos somente em um cursinho particular, apagando, assim, seu aprendizado e todo o seu já saber produzido a partir da sua formação inicial.

Talvez não se produzisse esse equívoco discursivo se Marina tivesse mobilizado as palavras de outro modo, como, por exemplo, que havia “continuado” seus estudos na Cultura Inglesa, e não “começado” seus estudos na Cultura Inglesa.

Assim, ao longo de sua narrativa, Marina vai marcar essa representação na sua constituição em sujeito-professora de inglês e deixar se mostrar, nos pontos de angústia, um sujeito que deseja inteireza e completude, seus modos de engajamentos e novas subjetivações. Deixa-se mostrar também, a partir de sua ficção representativa do sujeito professor de inglês, como ela se envereda nesses modos e como ela percebe e representa, a partir deles, suas transformações, um outro modo de subjetivação, como professora de uma língua estrangeira.

Porém, na perspectiva deste estudo, o que flagro como movimento é uma contradição, uma dispersão marcada pela linguagem, a qual me remete aos movimentos da constituição docente, mesmo não sendo possível definir movimentos e as transformações produzidas a partir destes movimentos, apenas evocar as suas possibilidades.

Assim, perceber as contradições, que são princípios da alteridade, uma vez que o sujeito se constitui nas e pelas relações que estabelecem, é não perder de vista e mobilizar a noção do não apagamento e da não resolução das oposições encontradas nelas, mas definir como perspectiva investigativa a compreensão de como essas contradições são constitutivas do sujeito e do discurso (FOUCAULT, 2018).

Esses movimentos, portanto, são apenas uma suposta parte do que a constitui, e seus efeitos na historicidade estão imbricado na multiplicidade dos discursos e dos saberes, dispositivos que atravessa Marina, como modo de puxar o fio que a sutura e a forja a partir das ressonâncias do espaço social da contemporaneidade. São rastros das tramas que sugerem demarcações fronteiriças da sua formação inicial e continuada.

Nesse sentido, as instituições de formação orientam os caminhos, balizam o norte, mas é ele, o próprio estudante-professor, que deve estar ciente e disposto a se implicar em outra língua ainda estrangeira para ele, inclusive de perceber que esta filiação está longe de ser um simples processo de aquisição de uma outra língua. Estabelecer que aprender e ensinar uma

língua estrangeira é se engajar em experiências de estranheza e de deslocamento pela aceitação das diferenças e do outro (CORACINI, 2013). É um processo de alienação e, também, de subjetivação.

Portanto, sair desse lugar de não saber ou pouco saber, na perspectiva de Marina, é ser criativo, subversivo, é ser resistência também. Buscar a completude para a falta instalada, mesmo que essa completude seja ilusória, é se implicar na questão, é tecer o seu próprio processo de constituir a si mesmo em sujeito, problematizando aquilo que a perturba, mas também aquilo que a produz.

Continuando a investigação analítica dos enunciados produzidos por Marina, retomo as suas discursividades quando a professora mostra um encadeamento de designações na sua narrativa, neste ponto, com os termos “procurei” e “cheguei”, conforme enunciados a seguir:

(Marina – Enunciado 4) “Após 3 meses de estudo intenso, minha evolução foi fantástica, do básico fui para nível *upper intermediate*. (...) Procurei algumas escolas para começar a trabalhar como professora [de inglês]”. (Narrativa Autobiográfica de Marina – 1º semestre de 2021).

(Marina – Enunciado 5) “(...) Cheguei ao Tocantins, (...) iniciei a exercer a profissão que tanto me assustava, ser professora de Língua Inglesa, mas que para minha sorte era justamente na escola em que fui alfabetizada, me senti em casa e isso contribuiu muito para adquirir confiança naquilo que me preparei e me propus a fazer”. (Narrativa Autobiográfica de Marina – 1º semestre de 2021).

A partir dos Enunciados 4 e 5, após novamente afirmar que possuía um conhecimento básico na Língua Inglesa, e de se engajar em modos que a fizessem melhorar sua condição destes estudos, Marina mostra-se confiante, agora, em ministrar aulas de inglês, apesar de inicialmente se dizer sem nenhum interesse nisto, pois não sabia inglês, conforme seu Enunciado 1. Quando enfoco esses enunciados, ratifico a minha propositura acerca da contradição em seu dizer.

Assim, as designações “*procurei*” e “*cheguei*” em continuidade com as designações “*terminei*” e “*comecei*”, a meu ver, imprimem marcas do processo que Marina vai tecendo na completude da sua falta, sugerindo, a partir disto, um modo de subjetivação da professora.

É a partir da sua inscrição na verdade sobre saber inglês e na angústia da sua falta, que Marina inicia a sua trama nos processos que vão possivelmente propor rupturas no fio do seu fazer docente, deslocar subjetivações em sua constituição em sujeito-professora de inglês.

E é nesse encadeamento de designações que aparece de forma particular e poética aos meus olhos: terminei, comecei, procurei, cheguei. Como uma sequência a denominar este

mais novo tecido, pontos suturados na sua completude, no entrecruzamento de seus novos nós.

Outro movimento que percebo a partir do Enunciado 5, elaborado por Marina, é o fator acolhimento, o qual a professora menciona ter sido parte importante no início da sua profissão. Diante deste se dizer, me ocorre que o intercâmbio possa não ter sido o mestre único e exclusivo da construção do saber de Marina, bem como o produtor de sua segurança com a sua competência, e sim, esse acolhimento que teve na escola que iniciou sua docência e dava aulas de inglês, quando Marina menciona na formulação *“me senti em casa e isso contribuiu muito para adquirir confiança naquilo que me preparei e me propus a fazer”*.

Isso também abre possibilidades para a reflexão acerca do poder-saber na constituição do próprio professor de inglês na atualidade, visto que a insegurança na língua estrangeira provoca Marina, quando ela argumenta que essa profissão a assustava, na sua formulação *“profissão que tanto me assustava, ser professora de Língua Inglesa”*, conforme Enunciado 5 que ela produziu.

Seria possível vincular o seu discurso de “não saber inglês” com o fato de a profissão a assustar, mesmo a professora tendo participado de um intercâmbio como formação contínua, o que dava a ela o seu “saber inglês” como professora e que, na verdade, foi o fator acolhimento o que de fato construiu o seu saber inglês, o saber da sua profissão?

São apenas perspectivas ampliadas pelos modos como Marina, colocando em cena uma construção docente, vai se dizendo; perspectivas que a convocam para a filiação nestes processos subjetivos que a constituem como professora de inglês na contemporaneidade.

Neste ponto, abordo os enunciados derivados da narrativa autobiográfica de Lola. Considere-se, a seguir, o Enunciado 1:

(Lola – Enunciado 1) “Em 1998 comecei [a estudar] na primeira turma de Letras. (...) Logo em seguida fiz uma pós-graduação. (...) Mas faltava um espaço a ser preenchido, uma experiência “fora” do Brasil.” (Narrativa Autobiográfica de Lola – 1º semestre de 2021).

A partir do Enunciado 1, de Lola, observo a formulação *“mas faltava um espaço a ser preenchido, uma experiência fora do Brasil”*. Esse dizer de si abre um vasto e complexo caminho de diálogos e de reflexões permeados pelas verdades estabelecidas nas relações de poder a respeito da formação continuada do professor de inglês e da sua constituição em sujeito docente no Brasil.

Essa falta é marcada em diversos momentos na narrativa de Lola, ao longo de sua enunciação escrita e, também, nas respostas de sua entrevista, como veremos mais adiante,

como um fator crucial na sua formação docente. Assim, considerando que os enunciados se ligam a outros enunciados que os precedem ou que os sucedem, sempre na ordem da não neutralidade e por meio da memória (FOUCAULT, 2019), a falta, enunciada e definida por Lola como a “experiência fora do Brasil”, está impressa nos discursos cristalizados, nas representações sobre a competência no saber inglês como professor desta língua.

O discurso de que quem já teve experiências em países falantes da Língua Inglesa está em vantagem linguística, cultural e técnica sobre saber inglês e, portanto, qualifica esta formação, é uma verdade constituição do próprio sujeito professor de inglês, inclusive de Lola, principalmente porque é a partir dela, desta verdade, que advêm os currículos oficiais de formação docente em Língua Inglesa no Brasil.

A angústia que por ora atravessa a constituição em sujeito professor de inglês em Lola está suturada nos pontos políticos que disso se reverbera e se estabelece como uma ordem discursiva. A experiência fora do país que, para Lola era um espaço que precisava ser preenchido, está no jogo das verdades²⁹ sobre a docência e que, no estatuto da constituição do sujeito professor de inglês, tanto empobrece quanto enriquece, inclui ou exclui o próprio professor.

Considerando, então, que não existe poder sem as produções do saber, a experiência fora do Brasil sugere implicar e suturar, especialmente na constituição docente de Lola, o saber desta profissão, o que estabelece o professor de inglês como sujeito de poder. Assim e, somente a partir disto, Lola vai se estabelecer e se assumir como um sujeito do saber-poder.

Para além disto, quando Lola formula “*a prática da língua no país de origem*” em seu Enunciado 2, a seguir, como necessária à sua constituição docente, entendo que é também na pluralidade dos discursos funcionando como/na materialidade enunciativa de Lola. A partir desse seu enunciado, estou trabalhando com o efeito de que ela se mostra estar inscrita na perspectiva do mito do falante nativo, rondando constante e miseravelmente a construção, de um modo geral, do professor de inglês, mas que ronda, em um infinito particular, em seu próprio entendimento de competência linguística e de ser professora de inglês, contribuindo para novos modos de subjetivação desta professora.

Considere-se, na sequência, o Enunciado 2, com outras formulações produzidas por Lola:

²⁹ No sentido foucaultiano, o jogo das verdades se refere às normas que regulam as verdades estabelecidas em determinada sociedade e seus modos de produção.

(Lola – Enunciado 2) “ Não adiantava complementar o que já sabia com mais teorias se a “prática”³⁰ da língua no país de origem não tinha acontecido. Isso não fazia falta no ministrar das aulas, o conhecimento adquirido era suficiente, pois 2 aulas de inglês semanais não requeriam maior conhecimento teórico do que eu já tinha. Mas para mim como profissional fazia falta. Tinha que ter uma resposta positiva para: “A senhora já foi nos EUA?”, “A senhora dá conta de falar com um americano?”, “Onde a senhora aprendeu Inglês?”. Eram questionamentos que precisavam de uma resposta “SIM” da minha parte. Eu me cobrava isso, mesmo sabendo que era uma missão difícil de acontecer, mas não impossível.” (Narrativa Autobiográfica de Lola – 1º semestre de 2021).

A formulação “*a prática da língua no país de origem não tinha acontecido*” sugere o funcionamento da experiência internacional como certificadora de se saber a Língua Inglesa e credencializadora da constituição do sujeito professor de inglês.

Inclusive, Lola parece não reconhecer o seu próprio saber constituído a partir da sua formação inicial e continuada, nem mesmo aquele que ela desenvolve antes disso, como relata no início de sua narrativa, falando sobre ministrar aulas de inglês ainda no Ensino Médio pela falta de professores que havia naquele momento.

O fato de seu ainda não engajamento internacional, como modo de reconhecer e certificar o seu saber, considerando o seguinte enunciado “*não adiantava complementar o que já sabia com mais teorias se a prática da língua no país de origem não tinha acontecido*”, coloca em perspectiva, novamente, a verdade que a atravessa, funcionando sobre a sua constituição de professor de inglês.

Outros dois movimentos que observo são que, primeiramente, Lola coloca em perspectiva nuances sobre seu saber docente, o qual sugere ter sido constituído somente na e pela teoria. A partir disto, Lola conecta, como condição de inteireza do seu saber, a prática da língua em países falantes da Língua Inglesa, vinculando, assim, o seu saber com a possibilidade da prática da Língua Inglesa fora do Brasil. Ou seja, parece que a professora sente que só seria, de fato, uma professora de inglês pronta e completa a partir do momento em que ela pudesse utilizar e praticar a língua em países que têm a Língua Inglesa como língua oficial.

E o segundo movimento é sobre o fato de a professora sugerir que a sua abordagem em sala de aula sobre a Língua Inglesa seja exclusivamente teórica pelo pouco tempo que é disposto para isto, observando a formulação “*pois 2 aulas de inglês semanais não requeriam maior conhecimento teórico do que eu já tinha*”. Daí o fato de que, uma vez que não

³⁰ Grifo próprio de Lola em sua narrativa.

precisava de mais teoria e sim, de prática, o que falta é a prática; logo, não se usa a prática como método de ensino da Língua Inglesa em sala de aula.

A esta perspectiva sobre a teoria e a prática, reivindicada por Lola em sua narrativa, sugerindo que ela já tinha o suficiente da teoria e que o que faltava era a prática, a professora estabelece essas duas situações como completamente desvinculadas e imparciais uma da outra.

Isso sugere, portanto, ser uma perspectiva que os próprios professores de línguas acabam estabelecendo na sua prática docente, sobre a aplicação da teoria e/ou da prática da Língua Inglesa em sala de aula como modo do seu aprimoramento de ser professor de inglês.

Ou seja, existe aí, em funcionamento, uma representação de que teoria e prática seriam uma mera aplicação uma da outra, entendendo-se, assim, nos jogos de verdade, que a prática seria a aplicação de uma teoria ou que a prática seria causa de alguma teoria, e que essas perspectivas seriam, portanto, um processo de totalização uma da outra (FOUCAULT; DELEUZE, 2018).

Neste sentido, é importante ressaltar que o que ocorre sobre a relação teoria e prática é um movimento diferente. Esse movimento de relação entre teoria e prática do conhecimento do professor de inglês é, na verdade, uma relação de revezamento (FOUCAULT; DELEUZE, 2018), pois, na condição da insuficiência de uma prática, seria necessário o revezamento com uma teoria e vice-versa. Dessa maneira, entendo que uma articula-se à outra pelo próprio processo discursivo da insuficiência que cada uma delas carrega em si, permitindo a alternância dos discursos acerca do saber constitutivo do professor de inglês.

Assim, é esse jogo de verdades sobre a relação entre teoria e prática que Lola estabelece em seus enunciados, quando ela se deixa flagrar na falta e, também, na impossibilidade desse revezamento em sua constituição de sujeito professora de inglês, o que, para ela, nesse sentido, provoca uma espécie de não completude da sua profissão, impedindo-a de se apropriar, em sua totalidade, de um saber-poder que já existe, de fato, na própria professora.

Embora Lola deixe escapar, em suas designações, determinados modos que a constituíram sujeito-professora de inglês, como sua competência docente, vinculados aos processos de acesso da prática da língua fora do país, em outra formulação é também (des)velado por ela, a meu ver, um outro discurso.

Esse outro discurso surge, para mim, da maneira de desdizer o seu já dito, rarefazendo sua afirmação anterior, em um movimento de contrariedade/denegação sobre a sua competência docente, quando Lola formula *“isso não fazia falta no ministrar das aulas, o*

conhecimento adquirido era suficiente”, referindo-se aqui sobre a necessidade de participar de um intercâmbio.

Possivelmente, o que está em jogo na materialidade que a professora traz sejam as verdades institucionais que a subjetivam e que, atravessando seu corpo docente, mostram-se funcionando em suas discursividades, em uma tentativa de exclusão de seu próprio saber, como um modo de dominação e regulação dos discursos, um dispositivo disciplinar, delimitando que o saber de Lola se inscreva no jogo de forças que eles, os próprios saberes, produzem.

Há sempre um sujeito que se insere na resistência³¹ ao poder do discurso, neste caso, da formação, porque a resistência é inseparável das relações de saber e poder, uma vez que resistência e poder se constituem um a partir do outro (FOUCAULT, 2018a).

E porque há sempre no discurso um jogo de forças e há um domínio a se manter como resistência, este dispositivo está para a tentativa da neutralização do discurso que professora enuncia, pois o conhecimento reforça discursos e não neutraliza forças. Assim, Lola, filiada às verdades estabelecidas sobre a constituição do professor de inglês e, constituída por e nestas relações, ora se diz na falta de uma prática, ora se diz sem ela, pois está enredada, portanto, pelas tecnologias³² que governam e moldam o sujeito (FOUCAULT, 2014).

O reconhecimento do saber para Lola está, desta forma, condicionado à sua experiência internacional, pois é também a partir do outro, do reconhecimento do outro, do olhar do outro que o sujeito se constitui em sujeito. Assim, para falar de formação, Lola evoca o outro: seus alunos.

Na verdade, falando de si, Lola também fala do outro que a constitui, a voz da sua formação inicial e a voz da sua prática docente, que a atravessa e a questiona como um possível modo de verificação de sua competência, reflexões acerca de si mesma, exemplificado por Lola nas frases em que a professora mostra como questionamentos: “*A senhora já foi nos EUA?*”, “*A senhora dá conta de falar com um americano?*”, “*Onde a senhora aprendeu Inglês?*”.

³¹ A resistência a que me refiro neste trabalho está em consonância com o pensamento foucaultiano, a qual se constitui na reciprocidade com o poder, ou seja, ela não é um sinônimo simplista de lutar contra o poder, mas um movimento que estabelece novas relações a partir de determinados efeitos de poder e dominação e vice-versa, abrindo novos espaços para novas relações de poder e novas resistências.

³² No sentido foucaultiano, essas tecnologias seriam as regras estabelecidas na sociedade.

Esses movimentos, portanto, fazem Lola se estabelecer em um espaço de estranheza/alteridade, como um duplo sujeito que se desconecta e se hibridiza aos seus próprios termos, quando Lola formula “*isso não fazia falta no ministrar das aulas*” e “*mas para mim como profissional fazia falta*”.

Trabalho com a perspectiva de que haveria aí um movimento duplo Narciso-Vampiro (ECKERT-HOFF, 2008), incapaz de reconhecer a alteridade, porque, sendo Narciso, acredita estar vendo o outro, quando vê a si mesmo no jogo do espelho, mas, na verdade, ele é incapaz de enxergar o outro. E sendo Vampiro, não consegue se ver no espelho e não suporta a visão do outro, fazendo com que esse outro, esse diferente, torne-se seu igual. Isso, na constituição do sujeito docente, é a exemplificação daquilo que o habita, é o ato de pensar-se em si mesmo, é a incapacidade de reconhecer o outro que o constitui, bem como responsável pela ilusão de origem e de inteireza de si.

Assim, a professora, no movimento do inconfessável-confesso, deixa-se flagrar no querer-não-querer que a constitui. Ela nega aquilo que se deseja, estabelecendo posições de distanciamento e de proximidade, bem como de pertença de uma construção social e institucional sobre a importância, ou não, da experiência internacional nas relações de poder que estabelece na historicidade.

Desta maneira, ao se filiar nestes jogos de verdade sobre “*a prática da língua no país de origem*”, Lola também se filia aos dispositivos de poder que permeiam essas verdades. Coloca-se na condição do profissional que não precisa de mais do que já sabe, pois é completo, mas que, na emergência da sua angústia, busca completude, pois é sujeito da falta. Desejo da completude para poder pertencer a um grupo, ser percebido como profissional completo, inscrever-se na regularidade, na verdade que circula na sociedade.

Isso também parece dizer/desvelar que, estabelecendo o saber como instância do poder e, evocar o poder implica evocar o político, as circunstâncias de filiação e produção de conhecimento desse sujeito professor de inglês atravessam esse corpo docente, uma vez que é no corpo que se incidem as questões sociais e políticas na história. E isto constitui Lola.

Outro movimento da constituição em sujeito professor de inglês de Lola pode ser observado no uso da designação “*tinha que ter*”, ao enunciar que “*tinha que ter uma resposta positiva*” para as perguntas de seus alunos. Nesse ponto aí, entretencem-se, a meu ver, tanto a voz da instituição, ou seja, da sua formação inicial e continuada, quanto a voz do senso comum, de um possível saber sobre a constituição deste sujeito docente. É também a marca de seu próprio saber produzido a partir de sua prática docente.

Embora esse “se dizer” seja percebido por Lola como originário dela na condição de professora de inglês, trata-se, na verdade, do próprio domínio da repetição discursiva, ecoando outros dizeres, de outros enunciados, que se deslocam e têm em sua trama movimentos da repetição daquilo que já foi dito (FOUCAULT, 2014).

A voz institucional que Lola carrega na sua constituição em sujeito-professora de inglês tem como um de seus dispositivos de poder a disciplina funcionando aí, novamente, como modo de controle discursivo (FOUCAULT, 2014). É por deter o saber-poder que o discurso institucional atravessa o corpo discursivo de Lola, fazendo-a subjetivar a partir de um procedimento de poder e desejo, inscrição que marca sua singularidade e a alinha na ordem do discurso daquela sociedade.

Embora a professora não desenvolva na materialidade discursiva apresentada, percebo Lola deslizando, de modo sutil, o funcionamento da representação da docência significada no campo sacerdotal, quando ela utiliza a designação “*missão*”, a partir do Enunciado 2, na formulação “*eu me cobrava isso, mesmo sabendo que era uma missão difícil de acontecer*”, referindo-se à sua necessidade da prática da língua em países falantes da Língua Inglesa.

Neste discurso, fruto de uma formação discursiva religiosa, o corpo docente tudo suporta em nome do amor pela profissão. O docente se inscreve insabidamente nessa ordem discursiva e passa a mobilizar a educação e estabelecer sua profissão como propósito de vida, um sacrifício a ser feito em nome do bem comum, salvando a humanidade (da ignorância intelectual) na história.

Assim, sendo os discursos religiosos, como todos os discursos, permeados pelo poder, se inscrever numa condição de salvador, de ser aquele que tem uma missão a ser cumprida, é capturar para a sua própria constituição em sujeito professor a detenção do saber e, portanto, detenção do poder.

Desta forma, uma vez que a religião se coloca como o caminho, a verdade e a vida a ser seguida, exercendo, assim, um tipo de controle social através da disciplina (FOUCAULT, 2018a), o professor-missionário se torna, então, neste mesmo sentido, o caminho para seu aluno, pois ele detém o saber sobre o caminho a ser seguido por ele (ECKERT-HOFF, 2008). Este é um exemplo de como o poder funciona sob a perspectiva foucaultiana, se fazendo presente, fluindo em todos os sentidos nas relações existentes na sociedade.

Porém, a romantização que vincula o professor ao lugar onde a educação não é profissão e sim, missão, é um lugar produzido e perigoso de se ser e de se estar, pois não se pode perder de vista que esses discursos e suas produções, que tanto excluem ou mantêm outros discursos, suas tecnologias de poder, sempre permeiam estes espaços, se constituindo

nos embates, nas relações políticas, no desejo da manutenção do controle e do próprio poder na sociedade e na historicidade.

Assim, estes discursos acabam, muitas vezes, imprimindo (n)os modos de subjetivação do sujeito professor de inglês uma filiação discursiva que enfraquece as suas próprias condições de produção diante de uma perspectiva científica, diante de uma construção curricular que atenda às necessidades atuais e locais, diante de uma perspectiva de formação de resistência.

Ainda na perspectiva de Lola, instada a se dizer em suas experiências após sua participação em intercâmbio internacional como um dos seus processos de formação continuada, a professora, partir do Enunciado 3 a seguir, produz a seguinte discursividade:

(Lola – Enunciado 3) “(...) Voltei [de um intercâmbio] em novembro. As pessoas me olhando, tipo, ‘a folgada chegou’”. (Narrativa Autobiográfica de Lola – 1º semestre de 2021).

É possível flagrar um movimento de embate das relações de poder em que Lola se engaja, quando a professora formula *“as pessoas me olhando tipo, a folgada chegou”*. Ao narrar o retorno de uma de suas participações em intercâmbios internacionais, Lola se narra na perspectiva do acolhimento institucional sobre sua própria relação com a Língua Inglesa.

Observo Lola deslizar alguns pontos de seu dizer para o campo da fragilização da sua relação com a Língua Inglesa, iniciando, a partir daí, uma relação de possível resistência no que concerne a seus engajamentos, afetando, de uma maneira ou de outra, a construção docente a qual Lola pretende desenvolver.

Assim, os enunciados de Lola parecem tomar outro tom, como uma resistência docente se delineando por meio das suas próprias emoções, dos seus questionamentos e expectativas às quais ela se filia nos embates das relações de poder que estabelece com a instituição e com seus pares nos locais onde atua.

O olhar do outro, constituição do sujeito, a interpela e a posiciona de modos outros, fazendo Lola subjetivar e se (re)conhecer a partir e nesta relação, seja ela de acolhimento, seja de embate. Esses movimentos parecem colocar Lola, agora, em um estado ou lugar de culpa/vergonha e de um estranhamento da perspectiva profissional.

Não perdendo de vista que a linguagem é entendida como o lugar do equívoco (CORACINI, 2003), bem como a perspectiva de que o sujeito não tem acesso ao modo como os sentidos se constituem nele, pois ele é atravessado pelo outro e suas relações de poder, por suas filiações que o constituem (ECKERT-HOFF 2008), os momentos discursivos dos

sujeitos são acontecimentos trabalhados na esteira da não transparência, do que se esquece e também do que se lembra, emaranhados uns aos outros.

Desta forma, esta percepção que tenho sobre a representação que Lola produz dos efeitos destes sentidos sobre os modos que ela é percebida e adjetivada pelo outro, quando formula “*a folgada chegou*”, é flagrante, a meu ver, justamente desse tipo de funcionamento das relações de poder e das relações discursivas.

Isso porque, ao formular “*a folgada chegou*”, para designar como o outro a vê e a estabelece, a professora mesma é quem fala de si e que se posiciona nessa expectativa, pois é ela, a própria Lola, que constrói, antecipadamente, esta perspectiva designada no lugar do possível outro, num movimento que denuncia a sua própria constitutividade heterogênea em sujeito.

A mesma situação é flagrada a partir do Enunciado 4, a seguir, produzido por Lola:

(Lola - Enunciado 4) “Retornei no final de junho/2013 para um intercâmbio PDPI(...). Voltei após 45 dias desta vez apenas na cidade de NY. Agora tu pensa como iriam me olhar torto?” Em menos de 1 ano eu já tinha ido 2 vezes e desta última vez ficado apenas em NY. Era pra (eu) ser o orgulho da escola, comunidade e tal.” (Narrativa Autobiográfica de Lola – 1º semestre de 2021).

Quando Lola formula “*agora tu pensa como iriam me olhar torto?*”, ao narrar o retorno de outro intercâmbio do qual ela participou, sugere o mesmo movimento de seu enunciado anterior, pois, a meu ver, mais uma vez, a professora se adjetiva por meio do outro a própria percepção dos seus efeitos de sentidos constituídos e representados por ela mesma. Desta maneira, percebo como constituição de seu acesso aos intercâmbios, novamente, a culpa/vergonha, ou a expectativa dela.

Neste espaço-tempo e na dispersão desta discursividade, Lola evoca novamente o outro para a cumplicidade, filiação às suas urgências e representações em busca de suporte e de filiação, quando utiliza a designação “*tu*” ao se confessar nesse processo: “*Agora tu pensa como iriam me olhar torto*”.

Assim, confessando ao “*tu*” um possível julgamento ou avaliação negativos do seu comportamento designado pela formulação “*olhar torto*” em seu enunciado 4, Lola denuncia mais um outro, aquele que agora a julga/avalia em “*iriam me olhar torto*”. Porém, é exatamente neste movimento que a professora, ao denunciar o outro “*iriam*”, denuncia a si mesma, pois cria e desvela as próprias expectativas em relação a si e os modos como representa as relações estabelecidas por ela na constituição de um sujeito docente.

Esse mesmo movimento ocorre quando Lola formula, em seu Enunciado 3, “*as pessoas me olhando*”, denunciando a si mesma ao denunciar um outro, que também a

constitui em sujeito, um outro que a vê e a confronta, modo fragmentado das relações docentes sendo constituídas pelo e no embate, nas expectativas, nos discursos e na possível vigilância do seu fazer docente.

Lola, com base no Enunciado 4, continua suas reflexões na convocatória das suas expectativas sobre o universo docente e, parece que mesmo se percebendo como um sujeito que detém o saber-poder, percebe-se também como um sujeito não reconhecido por esse saber-poder, quando formula “*era pra eu ser o orgulho da escola, comunidade e tal*”. A meu ver, o acesso a intercâmbios internacionais confere, na perspectiva das professoras, o local da certificação do professor que sabe inglês e do professor completo, e do acesso a esses intercâmbios se deveria extrair, por consequência, o reconhecimento desta missão.

Assim, é a partir do que a professora espera do outro que ela se diz, que ela se mostra como professora de inglês na sociedade onde atual. Espera o reconhecimento e o acolhimento, no movimento de sua constituição em sujeito que se dá pelas e por meio das relações de poder. O reconhecimento de ser agora a professora de inglês completa, competente para seus alunos, o reconhecimento do professor missionário, o reconhecimento pelos seus sacrifícios e, portanto, do seu saber e do seu poder.

Como Lola se percebe sem o reconhecimento “*da escola, sociedade e tal*”, na formulação “*era pra eu ser*”, a professora se subjetiva no lugar da invalidação da docência como um modo de representação de uma resistência docente, uma vez que, na tentativa da completude, ainda se sente incompleta, delineamentos do sujeito do desejo da inteireza, uma experiência de estranheza no descaminho da sua própria constituição.

A estes pontos e nós que Lola vai tramar, problematizarei a partir da segunda categorização a ser apresentada na sequência, pontos de regularidade e de dispersão de sentidos passíveis de serem dimensionados com base nas materialidades em foco nesta tese.

Assim, a partir das narrativas autobiográficas e das entrevistas, continuo a problematizar os seus dizeres de si sobre os modos e suas representações sobre como o intercâmbio internacional afeta a formação do professor de inglês, além de desvelar como os intercâmbios que fizeram a constituíram como sujeito-professoras de inglês.

Portanto, a partir do Enunciado 5, apresentado na sequência, Lola continua desvelando as marcas de sua subjetividade que a constituem como professora de inglês a partir dos processos que a professora foi vivenciando, engajando-se e, portanto, transformando-se:

(Lola – Enunciado 5) “Então, na maioria das vezes você finge que ensina e o aluno finge que aprende porque [é] assim que o sistema te empurra goela abaixo.(...) O professor tem virado um cumpridor de tarefas burocráticas na escola com diários (sem uma vírgula fora do lugar), notas a tempo e a contento,

fichas preenchidas e entregues a orientadores e etc. e tal. Nossa função não é mais apenas ensinar... e o salário, ó!”. (Narrativa Autobiográfica de Lola – 1º semestre de 2021).

Em sua narrativa, Lola vai rememorando situações a respeito da sua rotina docente, como sala de aula cheia, heterogeneidade de seus alunos e pouco tempo para as aulas de inglês. Evidencio o Enunciado 5 produzido por ela, que traz um cenário bastante conhecido a partir das discursividades dos professores de inglês, no geral, e que também permanece nas tomadas de decisão de Lola; obstáculos da educação brasileira que (ainda) sobrevivem na atualidade.

Assim, como marcas da sutura de um fazer docente e de um determinado cenário educacional que a professora vive, Lola vai deixando-se falar sobre o modo pelo qual ela é subjetivada, reminiscências das vozes, das estruturas e das relações que a atravessam e que também são atravessadas por ela, quando a professora formula “*Então, na maioria das vezes você finge que ensina e o aluno finge que aprende*”. A esta formulação, que carregada em si tantos alinhavos, tantos outros dizeres, pressupostos cristalizados de uma educação que ainda (é) falha, (re)vela uma posição que o sujeito ocupa, pois ela não é produzida de qualquer lugar.

Para falar de si, novamente, a professora evoca um outro, ao formular “*você*”, designando, assim, um “*eu-professor*”, (re)velando condições de possibilidade de produção desse discurso, uma vez que a função enunciativa flagra na historicidade os regimes³³ de verdade aos quais os discursos da professora se filiam.

Assim, esse tipo de formulação “*fingir que ensina/fingir que aprende*” tem sabor de um tácito acordo entre professor e aluno na resistência, uma vez que o “*sistema*” está sendo percebido por ambos como aquilo que pretende dominar, aquilo que impõe a regra que Lola e seus alunos não concordam, não se filiam e pretendem não se sujeitar.

Desta maneira, esta resistência, que trabalha na esteira da produção de novas relações de poder e que, por sua vez, trabalha na produção de novas resistências, num jogo colaborativo e recíproco (FOUCAULT, 2018a), não vai significar aqui um embate, um confronto para Lola, mas sim, um exercer do seu saber-poder.

³³ Em Foucault (1926-1984), regimes de verdade são as regras, a política geral das verdades e dos discursos aceitos como verdadeiros em determinado momento da história, a partir dos quais construímos nossa consciência de mundo.

“*Fingir que ensina e fingir que aprende*” é uma genuína representação discursiva que Lola faz da precariedade da educação brasileira, do acesso a ela, além de suas representações acerca do seu próprio processo de formação. Flagra-se, portanto, como Lola, em suas frestas de consciência sobre as relações existentes e mantidas pelas instituições na sociedade atual, como um dispositivo de controle, fazem-na subjetivar de novas maneiras.

A professora desvela estas possíveis frestas de consciência quando formula “*porque [é] assim que o sistema te empurra goela abaixo*”, em continuidade no Enunciado 5, quando está se referindo aos processos de fingir que ensina e fingir que aprende. Nesta perspectiva, esta representação trazida por Lola também é constituída por seus próprios alunos, corpos dóceis desta situação, sujeitos outros na relação de poder que também participam da constituição de quem Lola é na posição sujeito docente.

Nesta maneira, as discursividades que permeiam e atravessam a formulação “*você [professor] finge que ensina e o aluno finge que aprende*” também perpassam pelos delineamentos da formação docente, uma condescendência com um sistema que objetiva, uma vez que é ele quem determina as condições de funcionamento, de produção, bem como a seleção de quem é ou não qualificado e aceito ao discurso.

Então, não perdendo de vista que os enunciados vêm de outros enunciados, que são produzidos no âmbito de uma sociedade discursiva que está estabelecida em sua ordem e em seus regimes de verdade, entendo o Enunciado de Lola como um dos nós³⁴ de sua constituição docente. E assim, se tornando dispositivos discursivos do seu saber-poder, subjetiva-a e (re)significa, de uma maneira ou de outra, sua constituição docente na historicidade.

Como Lola estabelece o intercâmbio internacional como um dos processos de relevância em sua constituição docente e, a partir dele, estabelece uma qualidade melhor de sua formação e de seu fazer docente que, conseqüentemente, ela acaba por tornar seus discursos produtores de um determinado saber-poder, quando Lola não obtém os recursos ou as condições para isso, as expectativas da professora são frustradas.

Isso ocorre principalmente porque esse seu saber-poder está sendo, de certa forma, questionado. Assim, eu diria que os discursos de Lola sofrem uma espécie de interdição, uma rarefação³⁵ do seu discurso, um procedimento de controle discursivo que determina suas

³⁴ “Nós”, no sentido pronominal; e “nós”, no sentido de ataduras.

³⁵ Em Foucault (2014), rarefação é um dos procedimentos de controle do discurso pela sociedade, que estabelece as condições de funcionamento dos discursos, quem tem acesso a eles e que é qualificado para fazê-los.

condições de funcionamento e determina quem é qualificado para fazê-los (FOUCAULT, 2014).

Isto significa dizer que, estando Lola inscrita em uma determinada ordem discursiva estabelecida pelas verdades institucionais onde a professora atua, os dispositivos de controle funcionam por meio destes discursos.

Assim, este movimento outro que surge para a professora como uma rarefação do seu discurso, numa espécie de não autorização ou não aceitação dos discursos de Lola a partir de suas experiências em intercâmbios internacionais como parte de sua formação continuada, parece colocar a professora também em uma perspectiva de condescendência da situação narrada por ela.

Deste modo, a rarefação funciona atravessando o corpo de Lola de modo que à professora não é permitido ultrapassar. Há uma ordem a ser seguida e, portanto, há uma sujeição. E uma resistência. Daí, talvez, o nascimento do “*então, na maioria das vezes você finge que ensina e o aluno finge que aprende*” como um modo de se marcar seu saber-poder nesta resistência, bem como um modo de se marcar essa impossibilidade que recai sob Lola em sua constituição docente. Daí o possível outro modo de subjetivação.

Passemos, neste momento, a analisar os Enunciados produzidos pelas professoras a partir da segunda categorização que elaborei, que é a representação do intercâmbio internacional como formação continuada e/ou na formação do professor de inglês.

Esta categorização, como dito anteriormente, problematiza o modo como as professoras de inglês percebem ou estabelecem o intercâmbio internacional como parte de sua formação/carreira docente, além de desvelar, em suas representações, a importância e os reflexos que o intercâmbio internacional tem para ela neste contexto.

4.3.2 Representações do intercâmbio internacional como formação continuada e/ou (n)a formação do professor de inglês

Neste ponto, a partir da segunda categorização que estabeleci para os dizeres produzidos pelas professoras, que representa o intercâmbio internacional como formação continuada na carreira do professor de inglês, Marina e Lola vão deixando flagrante representações constitutivas acerca destes intercâmbios em que se engajaram no seu fazer docente e em suas relações de saber-poder.

Assim, com base no Enunciado 6, a seguir, produzido por Marina, a professora estabelece o intercâmbio como dispositivo balizador das suas relações de saber e de poder, bem como deixa evidenciar as possíveis perspectivas das representações dos colegas e dos alunos com relação a ela e sua participação nos intercâmbios:

(Marina – Enunciado 6) “Pude perceber a diferença no tratamento a mim quando falava da minha experiência fora do Brasil, tanto em relação aos meus colegas de profissão, quanto aos alunos, que demonstravam mais respeito e confiança ao que eu ensinava (...) As minhas experiências fora do Brasil, estudando metodologias do ensino de língua inglesa e aprimorando minha competência linguística foram cruciais na minha profissão, pois percebo que sou mais ouvida em reuniões de trabalho, sou sempre procurada em projetos que envolvam o ensino de língua inglesa e me tornei referência como professora na rede estadual de ensino por aqueles que me conhecem.” (Narrativa Autobiográfica de Marina – 1º semestre de 2021).

É se apoiando nas designações “*respeito*” e “*confiança*”, que Marina revela a credibilidade e a autorização de seu saber-poder que o intercâmbio conferiu a ela como sujeito-professora de inglês nas perspectivas de seus colegas de profissão e alunos, quando formula “*mais respeito e confiança ao que eu ensinava*”.

É, também, a partir desta formulação, que Marina evoca uma representação cristalizada sobre saber o que se ensina e sobre ser professor de inglês estabelecido pelos sujeitos que permeiam o espaço educacional onde a professora atua. Dessa maneira, a professora evidencia o que ela percebe nas relações em que se engaja sobre o que os sujeitos destas relações representam sobre ela na condição de professora.

Nos jogos da verdade, a professora sugere que é só a partir dos intercâmbios que fez que o respeito e a confiança em seu fazer docente foram-lhe concedidos integralmente. E, para além disso, ela sugere que o saber-poder do professor de inglês é comumente negado ou pouco valorizado pela sua formação no Brasil, mas aceito e certificado, de maneira velada, porém marcada, quando sua formação é fora do país, nas formulações que Marina faz em “*Sou mais ouvida em reuniões de trabalho, Sou sempre procurada em projetos que envolvam o ensino de língua inglesa*” e “*Me tornei referência como professora da Rede Estadual*”, se dizendo sobre suas relações a respeito do seu pós-intercâmbio.

É interessante observar também que os termos de adverbialização que Marina utiliza para se referir às relações que estabelece evidenciam justamente os modos que os sujeitos destas relações se movimentam e prospectam sobre o saber da professora antes e depois de sua participação nos intercâmbios internacionais, quanto ela utiliza os termos “*mais*” e “*sempre*” nas formulações “*mais respeito e confiança*”, “*mais ouvida nas reuniões*” e “*sempre*

procurada em projetos”, como se o seu saber só tivesse peso, valor agregado a partir, então, dos intercâmbios que ela fez.

Nesta sequência enunciativa surge uma sequência que sugere a evolução de Marina e também o seu próprio aceite de ser sujeito de um saber agora reconhecido, um movimento de transformação, um caminho que a própria professora nomeia e se conscientiza dele, pois Marina agora é sujeito de saber e, tomar consciência e aceitar isso, é se estabelecer também na condição de sujeito de poder.

Dizer-se sob os tempos verbais “*sou*” e “*tornei*” representa, para mim, a sugestão de consciência de Marina sobre o seu saber-poder, bem como a tomada desse saber-poder para si, pois agora Marina é ouvida, procurada e é referência como professora de inglês, como ela mesma nomeia e se inscreve na sequência “*sou mais ouvida nas reuniões de trabalho, sou sempre procurada em projetos que envolvam o ensino de língua inglesa e me tornei referência como professora da rede estadual de ensino*”.

Utilizo a designação “*concedido*” ao falar sobre a concessão do saber-poder à Marina anteriormente porque, tendo o significado sinonímico de permitido; outorgado, entendo ser o que melhor define a ordem em que o sujeito docente Marina é colocado pelas instituições e suas verdades. Ou seja, um outro, que é representado aqui pela instituição, permite, concede à Marina aquilo que não é seu. Esse *outro* é um exemplo do que constitui o sujeito.

É também a esse *outro* que me refiro neste trabalho quando estou afirmando que o sujeito se constitui a partir do outro, pois o sujeito é percebido neste estudo como um objeto historicamente constituído com base em determinações que lhe são exteriores (REVEL, 2011). Desta maneira, não perdendo a perspectiva de que as instituições e as sociedades são estes outros, elas desenvolvem e estabelecem técnicas e estratégias como dispositivos, que são mecanismos de dominação que, por sua própria natureza, são heterogêneas.

Assim, esses dispositivos podem ser apresentados aos sujeitos, de modo muito naturalizado, como discursos ou práticas, maneiras de se conduzir nestas instituições e sociedades, por meio de normas, de enunciados científicos, de medidas administrativas, de leis e de outros meios. Estes dispositivos são tanto dispositivos de saber quanto dispositivos disciplinares, e, portanto, são dispositivos de poder (FOUCAULT, 2018).

Desta maneira, quando a instituição à qual Marina se filia *concede* a ela este (seu próprio) saber-poder, ou seja, aceita Marina como professora de inglês que tem conhecimento para isso e permite seus discursos (agora que ela fez um intercâmbio, estudou inglês fora), além de mostrar, a meu ver, um exemplo do movimento do poder se exercendo personificado nesta *concessão*, é também subjetivar Marina a esta ordem, a esta verdade, ao que a instituição

estabelece como aceito por ela, uma vez que Marina, agora, está constituída também por estas verdades e só é aceita exatamente por isso.

Esse movimento institucional é uma das diversas estratégias elaboradas pela instituição como um dispositivo disciplinar, uma técnica, um modo de manutenção da dominação e do poder que exerce no corpo social na historicidade. Assim, o efeito que isso produz em Marina, a meu ver, é um (novo) modo de subjetivação, que a professora deixa ser desvelado em suas discursividades.

Neste ponto, na esteira do diálogo teórico a que me proponho nesta tese, cabe lembrar que concebo como modo de subjetivação o processo pelo qual o sujeito se torna sujeito, podendo esse processo ser de diversas maneiras, nas suas relações de poder, pelas suas práticas, técnicas de si, suas experiências com o mundo.

Marina, portanto, só é filiada a esta ordem discursiva, representada a partir formulação “*Agora sou mais ouvida em reuniões de trabalho*”, bem como é aceita como sujeito de saber-poder, representado nas *formulações* “*Sou sempre procurada em projetos que envolvam o ensino de língua inglesa*” e “*Me tornei referência como professora da Rede Estadual*”, após a participação nos intercâmbios que fez, independentemente do conhecimento, do saber que já a constituía antes disto.

É dessa forma que os discursos institucionais sobre ser professor de inglês acabam se alinhavando às representações de Marina. Além disso, os discursos institucionais também constituem os sujeitos outros dentro do universo educacional, como os alunos e os próprios pares de Marina, o que faz esse movimento contínuo e infinito da ordem discursiva se perpetuar no corpo e nos espaços onde Marina atua.

Assim, os dizeres das professoras sugerem para mim que o desejo ou a necessidade de participação do professor de inglês em intercâmbios internacionais como parte de sua formação seja um dos mais fortes efeitos produzidos pelas verdades institucionais, principalmente porque é a partir deste engajamento que o próprio professor de inglês se conscientiza sobre si mesmo ser sujeito de saber-poder, sente-se autorizado, sente-se pronto para ser professor de inglês.

Então, estabelecer a participação em intercâmbios internacionais como objeto que qualifica o saber profissional, acreditar que ser um professor de inglês (ilusoriamente) completo aconteça somente a partir dos intercâmbios internacionais, é a relação que o professor de inglês estabelece consigo mesmo, como uma técnica de si, a partir destas verdades. E isso diz muito sobre quem é o professor de inglês constituído pelas instituições, constituído pela sociedade, produzido pelas relações de poder, no Estado do Tocantins, na contemporaneidade.

Portanto, os efeitos dos discursos produzidos pelas instituições de formação e de ensino em que o professor atua se tornam um modelo de ação, de produção deste professor, como é desvelado por Marina a partir do Enunciado 7, a seguir:

(Marina – Enunciado 7) “O professor de inglês que:: participa de intercâmbios fora do Brasil... a primeira coisa que ele:: que ele:: que ele vai ter... éh:: confiança. Ele vai se ele vai voltar mais confiante porque a proficiência dele com certeza vai melhorar... ele sabe que ele consegue... éh::: se desenrolar em outra língua... ele vai ter convivência... contato real... então ele vai pôr em prática aquilo que ele:: que ele sabe... e ele vai saber que... ele vai ter certeza de que ele pode se virar. Então isso traz uma confiança muito grande pro professor. (...) Os intercâmbios que eu fiz foi pra estudar sobre metodologia do ensino da lingua inglesa... então... isso com certeza repercutiu muito nas minhas aulas no planejamento” (Entrevista de Marina – 1º semestre de 2023).

Assim, a partir do Enunciado 7, Marina vincula o aprimoramento do professor de inglês, assim com o seu próprio aprimoramento, à participação nos intercâmbios internacionais, quando formula “*Ele vai se ele vai voltar mais confiante porque a proficiência dele com certeza vai melhorar*” e “*Os intercâmbios que eu fiz foi pra estudar sobre metodologia do ensino da lingua inglesa, então isso com certeza repercutiu muito nas minhas aulas no planejamento*”.

Poder ter participado destes intercâmbios fez Marina subjetivar de formas diferentes, quando a professora evidencia “*isso com certeza repercutiu muito nas minhas aulas no planejamento*”, uma vez que o intercâmbio está para ela como fonte certificadora do saber docente, conforme problematizado a partir das narrativas das professoras. A partir do Enunciado 9, que irei analisar mais adiante, é possível observar uma narrativa semelhante, produzida por Lola.

Marina desvela também, a partir do Enunciado 8, que se segue, a questão da certificação do intercâmbio com o saber do professor de inglês refletida nos discursos dos alunos, quando Marina revela a respeito dos testes que ela era submetida por eles, que invariavelmente trazem essa representação para a sala de aula e, junto com a instituição, trabalham para a manutenção e perpetuação desta ordem.

A partir disto é reproduzido e fortalecido cada vez mais um discurso que compromete a formação do professor de inglês no Brasil. A partir deste discurso, é produzida e estabelecida uma verdade que, só quem se filia a ela é que pode estar e pertencer a esta sociedade/instituição. Isso sugere que o professor de inglês que não aprendeu ou não estudou o inglês fora do Brasil não sabe inglês. Discurso semelhante ocorre a partir do Enunciado 6, que Lola produziu, na sequência do Enunciado 8:

(Marina – Enunciado 8) “Eu percebi muito isso... antes do intercâmbio eu era testada... pelos estudantes o tempo todo... depois do intercâmbio... estes testes pra saber se eu realmente sabia inglês ou não sabia eles acabaram.” (Entrevista de Marina – 1º semestre de 2023).

(Lola – Enunciado 6) “Em relação ao... a tudo que eu fiz lá... que eu aprendi nesses... dois... intercâmbios que eu fiz... com certeza... muda muita coisa... uma, uma...uma das questões que... muda é a questão da...do speaking né? que é a fala... porque você:::... você melhora mais nesse aspecto né? ... E assim eu procurei usar mais... o inglês nas minhas aulas (...) e eles [os alunos] já te olham diferente né porque “ah... a professora ela já viajou pra fora do Brasil”... então assim eles parecem que te valorizam mais... né?... eles já... ele sentem mais confiança e... e parece que até desperta um interesse maior neles pela lingua inglesa. (Entrevista de Lola – 1º semestre de 2023).

Ao formular “*eles [os alunos] já te olham diferente né porque... ah... a professora ela já viajou pra fora do Brasil... então, assim, eles parecem que te valorizam mais... né?... eles já... ele sentem mais confiança e... e parece que até desperta um interesse maior neles pela lingua inglesa*”, Lola demonstra como essas verdades sobre ser professor de inglês atravessam o corpo discente, bem como desvela o modo de funcionamento disto a partir das discursividades dos seus alunos. Esse movimento feito por seus alunos faz parte daquilo que Lola vai se constituindo como professora de inglês e os modos que seu fazer docente se filia às condições de produção deste fazer.

Este é um exemplo de como as verdades institucionais se estabelecem e funcionam no corpo social de determinada sociedade e historicidade. Ou seja, existe uma verdade sobre ser professor de inglês na contemporaneidade e esta verdade afeta não somente os professores de inglês e seus modos de subjetivação, mas atravessam todo o corpo social desta época, alunos, professores e sociedade que, em conjunto, cooperam para o movimento que vai subjetivar, de determinadas maneiras, os professores de inglês na contemporaneidade.

Ainda a partir dos Enunciados 7, de Marina, e 6, de Lola, ambas as professoras sugerem o intercâmbio como local do aprimoramento da comunicação em Língua Inglesa, quando formulam “*porque a proficiência dele [do professor] com certeza vai melhorar... ele sabe que ele consegue... éh::: se desenrolar em outra língua*” e “*uma das questões que... muda é a questão da...do speaking né? que é a fala... porque você:::... você melhora mais nesse aspecto né?*”. Assim, a situação de necessidade e/ou desejo de participar de intercâmbios internacionais parece estar justificada, uma vez que é lá que parte do conhecimento do professor de inglês será construída.

A respeito dos possíveis reflexos de sua participação nos intercâmbios internacionais que fez, Lola deixa-se flagrar na contradição, quando desliza seu dizer do Enunciado 7 para outro dizer do Enunciado 8, a seguir:

(Lola – Enunciado 7) “Relato pós-viagem: Para mim como professora de língua inglesa era o que faltava. Eu sentia essa necessidade de passar esse feedback para meus alunos. Não que eu tivesse insegurança em ministrar aulas. Nunca tive. Mas faltava essa prática, esse convívio pra enriquecer meu currículo pessoal de professora de língua estrangeira. (...) Porque esta é a minha ferramenta de trabalho.” (Narrativa Autobiográfica de Lola – 1º semestre de 2021).

(Lola – Enunciado 8) “Eu... vejo como essencial... [a participação em intercâmbios internacionais] pra melhorar o desempenho do professor e pra ele até se sentir... ele sentir até mais segurança... porque ele tá ensinando aquilo... uma língua estrangeira... que ele já teve a oportunidade de tá lá e... e... conviver com nativos e conversar.” (Entrevista de Lola – 1º semestre de 2023).

Para falar de si, Lola novamente evoca um outro, os seus alunos, para evidenciar a necessidade de se engajar em intercâmbios internacionais como uma complementação, um acabamento de sua formação de professora de inglês, quando formula *“Para mim como professora de língua inglesa era o que faltava. Eu sentia essa necessidade de passar esse feedback para meus alunos”*. A professora sugere ter participado desses eventos para atender a uma necessidade exclusiva de seus alunos, excluindo da sua constituição essa necessidade.

Porém, Lola é traída pela linguagem, local do equívoco, na tentativa da fuga do desejo e da falta que movimentam os dizeres da professora, local da dispersão, pois ao evocar o outro (para apontar quem precisa do intercâmbio), acaba por também se inscrever, se colocar nesta direção. Isto é sugerido, para mim, no possível equívoco discursivo em funcionamento por meio da designação *“currículo pessoal de professora”*, quando a professora formula *“Mas faltava essa prática, esse convívio pra enriquecer meu currículo pessoal de professora de língua estrangeira”*.

Nessa formulação, entendo o termo “currículo” como conteúdo das formações profissionais do sujeito, vinculado à profissão na designação “professora”, que se trunca, se confunde na designação “pessoal”, termo que se contrapõe aos demais. É a partir desse equívoco discursivo “currículo pessoal de professora”, que observo a dispersão em funcionamento no dizer de si de Lola.

Isso porque não se pode deixar de levar em consideração que analisar os enunciados das professoras é não concebê-las pela sua unidade em sujeito professor de inglês, mas sim, pela dispersão delas em sujeito professor de inglês, uma vez que, sendo sujeito professor de inglês, às professoras é possibilitado assumir diversas posições discursivas em seus discursos (FOUCAULT, 2019).

Dessa forma, analisar e conceber os discursos das professoras é não deixar escapar o movimento que eles produzem na dispersão, bem como não perder de vista que os discursos, tanto de Marina quanto de Lola, são e estão atravessados por diferentes posições discursivas

que elas acabam ocupando ao enunciar, revelando, muitas vezes, os lugares os quais as professoras se filiam e a partir de quais condições e lugares elas enunciam.

Portanto, digo que há uma traição pela linguagem justamente por esse movimento de equívoco nela, o que possivelmente Lola tentou mostrar, mas que acabou por se dizer nela, que pessoal e profissional não está jamais desvinculado nesta nossa profissão. Assim, tanto Lola quanto seus alunos estão ocupando e se dizendo nos espaços e posições discursivas, sob as verdades que as instituições estabelecem no que referem aos intercâmbios internacionais na formação e na vida do professor de inglês.

Então, ao passo que Lola, a partir do Enunciado 7, sugere a não necessidade da participação em intercâmbios internacionais na sua carreira de professora, inclusive a respeito de seu desempenho em sala de aula a partir dele, ela desloca esse dizer a partir do Enunciado 8, pois, a partir dele, a professora sugere o contrário, na formulação “*eu vejo como essencial pra melhorar o desempenho do professor e pra ele até se sentir... ele sentir até mais segurança*”, colocando os intercâmbios internacionais como essenciais na constituição do sujeito professor de inglês. Inclusive, nas confissões que Lola faz na entrevista, é possível observar este mesmo movimento, na ratificação deste discurso, o qual iremos problematizar mais adiante.

Observo, com base nesses dizeres, uma dispersão que trama uma possível regularidade discursiva. No movimento que Lola faz para falar sobre o intercâmbio, evoca o outro e confessa sobre si, distancia-se do desejo da completude no entremeio da falta, mas se aproxima muito intimamente dele e engaja-se, hibridiza-se a partir do seu “currículo pessoal de professora” de língua estrangeira, ao mesmo tempo em que tenta demonstrar um desvínculo do sujeito pessoal do sujeito profissional, diz-se nunca na insegurança das aulas de inglês, mas que o intercâmbio é essencial para melhorar tanto o desempenho quanto a segurança do professor de línguas e que faltava para ela essa prática.

Em um rascunhar sobre a sua própria subjetivação, Lola se inscreve, portanto, em uma dispersão, porque, discursivamente, tenta, de diversos modos, escapar daquilo que a constitui, negar aquilo que afirma, tornando seus movimentos inscritos na regularidade, porque na tentativa da dispersão, talvez como uma fuga daquilo que está posto, acaba por estabelecer uma regularidade, uma sequência discursiva comum ao longo de sua narrativa, uma falta constitutiva de todo sujeito no eterno afã da completude e da inteireza de si mesmo. Possivelmente, a sua subjetivação às verdades institucionais e, os efeitos que elas produzem também em Lola.

A partir dos Enunciados 9, derivados, respectivamente, das enunciações faladas de Marina e de Lola, que seguem ao serem instadas a dizer sobre a formação necessária ou ideal do professor de inglês na contemporaneidade, as professoras desvelam suas representações acerca dessa construção docente, na sugestão da constituição dela fora do Brasil como a ideal:

(Marina – Enunciado 9) “Uma formação de professor de inglês na atualidade... hoje eu tô muito voltada pras tecnologias digitais... então só que a gente fala muito em aprendizagem significativas... em em comunicação... éh::: real... com as tecnologias hoje dá pra criar muito... dá pra criar ambientes virtuais... éh::: que haja uma comunicação real e significativa... acredito que... ajudaria muito os professores a ter uma vivência... éh::: num mundo virtual... - - porque assim... não dá pra todo mundo viajar pra fora do país... o interessante seria fazer formações lá fora... - - mas como dá pra ter ambientes... que simulem... ah::: um... uma participação lá fora... né?... um... momento... sei lá... pedir... éh::: colocar situações reais de conversação de de comunicação... pro professor... (...) (Entrevista de Marina – 1º semestre de 2023).

(Lola – Enunciado 9) “É uma experiência única... [participar de intercâmbios internacionais] na vida de um professor... porque ele vai vivenciar tudo aquilo que ele viu nos livros, que ele viu na graduação... que ele viu em vídeos... ele vai vivenciar ali ao vivo. (...) Mas isso... pra EU falar pro meu aluno... eu não vou falar pro meu aluno... de algo que eu li no livro (...) não... eu vivenciei isso aí eu SEI como que é (...) (Entrevista de Lola – 1º semestre de 2023).

Observando, portanto, as discursividades em funcionamento nesses Enunciados, tanto Marina quanto Lola representam a formação ideal dos professores de inglês vinculada à possibilidade de fazê-la fora do Brasil. Essa representação, como já dito, está atravessada pelos plurais discursos de um determinado tempo na historicidade e por uma determinada sociedade em que as professoras atuam. É este tempo-espço que se estabelecem as verdades a partir de suas instituições de diversos modos, constituindo e produzindo o sujeito-professor de inglês na contemporaneidade.

Lola, por exemplo, estabelece o intercâmbio, novamente, como o dispositivo do saber daquilo que o professor ensina em sala de aula. É o viver a prática da Língua Inglesa, é colocar em funcionamento aquilo que só foi teorizado, é abrir para o “fazer” aquilo que só foi lido na sua formação de professor de inglês, como uma conclusão de sua formação. Observo também o discurso da relação teoria e prática como totalizadora uma da outra, e não como revezamento discursivo e complementar de um saber, conforme já abordei anteriormente neste capítulo.

Assim, Lola sugere que o professor que tem essa experiência da prática do que foi lido passa a saber verdadeiramente aquilo que ele estudou para ensinar, quando formula “*porque ele [o professor] vai vivenciar tudo aquilo que ele viu nos livros (...) na graduação (...) em*

vídeos (...). Mas isso... pra EU falar pro meu aluno... eu não vou falar pro meu aluno... de algo que eu li no livro (...) não... eu vivenciei isso aí, eu SEI como que é”.

Então, surge para mim, a partir dessa formulação, de modo muito sutil, a problematização e a reflexão de que Lola talvez esteja, inconscientemente, a partir desse Enunciado, produzindo, desvelando um efeito discursivo em funcionamento, uma reprodução sob uma representação de que se o professor não estudou inglês fora do Brasil, ele não praticou aquilo que ele estudou e, desta maneira, o seu saber inglês é, no mínimo, insuficiente, não é o verdadeiro professor de inglês, ou seja, não é sujeito de saber-poder.

Marina, a partir de seu Enunciado 9, sugere compartilhar da mesma representação na formulação “*O interessante seria fazer formações lá fora... - - colocar situações reais de conversação de de comunicação... pro professor*”, formulação esta que me coloca novamente na mesma problematização que faço sobre Lola anteriormente, a de que o professor de inglês que se forma ou complementa seus estudos fora do Brasil é o professor que sabe inglês, que é professor de inglês de verdade.

A professora, ainda neste Enunciado, agrega aos estudos fora do Brasil um fator de comunicação real e significativa do inglês, quando formula “*o interessante seria fazer formações lá fora... - - mas como dá pra ter ambientes... que simulem... ah::: um... uma participação lá fora... né?... um... momento... sei lá... pedir... éh:::... colocar situações reais de conversação de de comunicação... pro professor (...)*”, o que acaba por sugerir uma invalidação do aprendizado desta língua se feita no Brasil, uma vez que parece ser a comunicação, a conversação feita fora do Brasil como a real, a verdade de se falar inglês. É lá que está o verdadeiro inglês, não em outros lugares.

O que está em funcionamento nesta representação, quando as professoras sugerem as experiências internacionais como modo de praticar e vivenciar a Língua Inglesa e sua formação de verdade? Por que isso, às suas representações, é comunicação real, como sugerido nas discursividades das professoras, desconectando/retirando essa possibilidade de outros espaços? Por que é sugestivo que ambas as professoras estabelecem o intercâmbio internacional como espaço do aprendizado verdadeiro e de vivência da Língua Inglesa?

Isso ocorre porque estão em funcionamento os saberes aceitos como verdades institucionais que constituem e atravessam os discursos das professoras. Muito provavelmente isso ocorra também porque a relação teoria e prática do saber inglês e ser professor de inglês esteja estabelecida como um processo ilusório de totalização dos saberes de Marina e Lola.

Esses discursos são produzidos, distribuídos e controlados pelas verdades institucionais, como já problematizados anteriormente e, partir dos jogos de verdade, bem

como de uma ordem discursiva que já constitui as professoras em sujeitos-professoras de inglês, as subjetiva ao seu modo, nos dispositivos disciplinares de domínio e de poder.

Assim, as representações em funcionamento a partir dos enunciados produzidos pelas professoras estão intimamente imbricadas nas condições de possibilidades e de autorização das representações institucionais que as filiam, em um movimento de docilização de seus corpos para a continuidade do controle e, portanto, do poder estabelecidos por esta sociedade.

Então, quando observo as professoras se dizerem completas somente a partir de suas participações nos intercâmbios internacionais, como parte de sua totalização, conclusão de sua formação de professoras de inglês, reservo-me o a permissão de problematizar esses discursos fora de uma verdade constituição do professor de inglês, mas dentro de uma realidade de alienação institucionalizada, que estabelece o professor de línguas em um espaço de rarefação do seu fazer docente e que o sujeita a um dispositivo de domínio nesta relação de poder.

Deslocar-se desta condição de alienação e de sujeitamento é implicar-se na e a partir de uma resistência como um modo de contra poder na atualidade, bem como de rever discursivamente seus então espaços de inscrição e de filiação, fazendo-se subjetivar de modos outros que permitam essa problematização no âmbito do universo docente em que as professoras atuam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O MOVIMENTO DOS DIZERES E A TRAMA DOS SUJEITOS-PROFESSORES DE INGLÊS

No desenvolvimento deste trabalho busquei, sob o pensamento foucaultiano, evidenciar as nuances subjetivas que constituem o sujeito-professor de inglês na contemporaneidade. Mais especificamente, o objetivo foi compreender como o professor de inglês no contexto educacional do Estado do Tocantins se constitui em sujeito-professor de inglês, considerando seu engajamento em intercâmbios internacionais em países falantes da língua inglesa como parte de sua formação de professor de inglês, como se dão os processos de constituição do professor de inglês a partir de sua participação em intercâmbios internacionais como parte de sua formação.

Para chegar a algumas possíveis observações e perspectivas, mobilizei os aspectos foucaultianos da constituição do sujeito para problematizar o sujeito-professor de inglês, dialogando as perspectivas de subjetivação, sujeitamento, relações de poder, disciplina, discursos, representação, corpo, desenvolvidas por Foucault (1926-1984) ao longo de suas três fases, para poder estabelecer esse sujeito-docente localizado, sempre alinhavado a um tempo-espaço, ou seja, situado em uma determinada historicidade, a uma determinada sociedade, a uma determinada época que o produz sujeito dela.

Os questionamentos que estabeleci neste estudo aproximaram-se do questionamento que Foucault investigou em seu projeto, que era compreender como o sujeito se constitui e constitui a si mesmo a partir das possibilidades e condições dadas a ele, a partir de determinadas condições criadas e estabelecidas em sua contemporaneidade as quais ele é sujeito.

Assim, trazendo esse questionamento para o contexto desta pesquisa, as problematizações que fiz como fios condutores desta trama basearam-se na possibilidade de o professor de inglês desenvolver novos modos de subjetivação a partir de sua participação em intercâmbios.

Nesta medida, a partir desta condição, desvelar e compreender quais verdades estão em funcionamento e quais são os efeitos destas verdades atravessando seus corpos, é abrir condições de possibilidades para perspectivas outras sobre a formação do professor de inglês, especialmente o professor de inglês que atua no Estado do Tocantins, privilegiando as urgências deste tempo e deste espaço, provocando novos debates, novos discursos, novos modos de se formar o professor de inglês na contemporaneidade.

Desta forma, a partir dos dispositivos de coleta e captura de dados que selecionei, as narrativas autobiográficas e a entrevista com perguntas semiestruturadas, desenvolvi com duas professoras de inglês do Estado do Tocantins, uma possível perspectiva desta constituição docente.

Não perdendo de vista que respostas ou verdades totalizantes não existem, as perspectivas que as professoras permitiram flagrar e que eu, como analista consegui, à minha medida e limitação, capturar, são sempre trabalhadas pela memória e na esteira da dispersão. Embora eu tenha encontrado certa regularidade discursiva, a dispersão é uma constante e a heterogeneidade, que é constitutiva do sujeito, está sempre em funcionamento em seus corpos, assim como as marcas dos diversos espaços ocupados por elas nas relações que se engajaram, que vão se constituindo ao longo do tempo.

Assim, considero a análise que fiz perspectivas sobre um determinado tempo-espaço, um supor de minha parte e não definições. São discursos que produzem outros discursos sobre ser professor de inglês, que abrem possibilidades para debates outros que, acima de tudo, hoje, parece-me urgente e necessário.

A análise mostrou que as professoras ainda carregam predominantemente a voz institucional como a verdade sobre a formação do professor de inglês, inclusive os modos que o professor se torna completo e adequado para exercer sua profissão com competência. Esta verdade acaba por se tornar construções cristalizadas sobre uma possível representação docente e é direcionada, estabelecida e modalizada no contexto educacional do país até hoje.

Os dizeres de si vão se desvelando no não controle do que é dito, pois os discursos não têm origem nelas mesma (nas professoras), apesar da ilusão disso. Como esperado, os enunciados das professoras surgem a partir de outros enunciados, marcando ou sugerindo as posições que elas ocupam e os discursos institucionais a que se inscrevem, trabalhados pela memória, imbricados nas relações de poder, atravessadas por outras vozes, pertencentes às verdades estabelecidas nos espaços que elas se filiam. E é a partir destas verdades que elas vão se tornando professoras de inglês.

De modo geral, ambas as professoras estabelecem o intercâmbio internacional na formação do professor de inglês como um dispositivo necessário e totalizante, conferindo a ele sua completude profissional, o refinamento de ser professor de inglês pronto e preparado para atender às instituições, seus alunos e, principalmente, atender a si mesmo.

Esta perspectiva não tem um início declarado, mas surge muito antes de as professoras iniciarem sua formação inicial, perpetuado na sociedade, no imaginário em que os próprios professores de inglês se veem inscritos, talvez, nas expectativas sobre ser professora e nas

reflexões que fazem sobre o espaço docente. É uma verdade sobre ser professor de inglês em funcionamento na sociedade muito bem instalada pelas instituições, como uma técnica de controle discursivo e de poder disciplinar.

O intercâmbio internacional, assim, se caracteriza, em suas representações discursivas, como um dispositivo que deve fazer parte da formação do professor de língua estrangeira, como um modo de apropriar-se, dominar ou conhecer definitivamente esta língua, o que compreendo, em seu aspecto mais subjetivo, um apropriar-se de seu saber-poder.

É também um dispositivo mobilizado pelo outro nos espaços que as professoras atuam, pois seus pares, seus alunos e as instituições passam a observá-las sujeito de saber, desenvolvendo novos modos de se relacionar com elas. O intercâmbio, portanto, se torna um modo de acesso ao que as autoriza e as torna completas como professoras de inglês, embora também seja mobilizado como um dispositivo mais validador e credibilizador do saber-poder do professor de inglês do que necessariamente um dispositivo de aprendizagem da língua inglesa.

Nesta medida, coloco em perspectiva que a participação em intercâmbios internacionais pode devolver ao professor de inglês o seu saber-poder e a sua confiança no que faz. É essa confiança, que agora habita seu corpo docente, que o autoriza a ser o que ele já era, um sujeito-professor de inglês de verdade.

A análise também mostrou que a Língua Inglesa é concebida pelas professoras como instrumento de comunicação, sem considerar os aspectos políticos que envolvem as questões relacionadas às línguas, nem as perspectivas de espaço-tempo em que estão sendo mobilizadas.

As relações que estabelecem inicialmente com o inglês como objeto de trabalho são desenvolvidas na esteira da estranheza, mas que vão se deslocando na medida das suas próprias construções sobre os processos de comunicação, de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa em sala de aula.

Assim, o inglês surge como um verdadeiro desafio na vida profissional de Marina e Lola por diversos motivos, tanto relacionados à sua própria formação, quanto relacionados às condições estruturais e organizacionais do ensino dela em sala de aula.

Desta forma, tanto os espaços de formação do professor de inglês quanto os espaços do ensino da Língua Inglesa se tornam arenas da falta para as professoras que, constituídas por diversas vozes, por uma determinada ordem discursiva e, atravessadas pelos dispositivos institucionais de controle, dominação e poder que, docilizando esses corpos, subjetivam-nas a este modo, as professoras buscam, então, nos movimentos da completude, modos de atender

às necessidades desta ordem, caracterizado, nesta pesquisa, pela “busca” da Língua Inglesa no país “dono” da Língua Inglesa.

Nesta medida, o espaço da falta é um espaço que jamais se extinguirá, pois, sendo sujeito – efeito das relações e de uma historicidade e, sendo professor de inglês – posição sujeito que ocupa na sociedade - o professor de inglês sempre estará neste espaço: o da falta que o constitui - e sendo sujeito à, sempre estará no outro espaço – o da falta que o outro estabelece para ele, que, no caso desta pesquisa, é personificado pela “falta da competência linguística em inglês” ou a falta da “experiência internacional” validando o saber-poder do professor de inglês, a falta daquilo que, ilusoriamente, garante a ele, ser professor de inglês completo.

É possível que esta relação com a Língua Inglesa tenha se deslocado. É possível que a experiência do intercâmbio tenha provocado, promovido ou devolvido a elas o que procuravam. É possível, agora, uma nova relação, não mais de estranheza, mas na proximidade. E que tenha gerado novos debates neste espaço de conflito, um novo discurso na resistência; que Marina e Lola se desvelam agora, em um novo modo de subjetivação, sujeitos de saber e de poder. E vão se constituindo.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DO TOCANTINS (APLITINS)**. 2009. Disponível em: <<http://aplitins-to.blogspot.com/2009/>>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- BIRMAN, J.; C, HOFFMAN. **Lacan e Foucault: conjunções, disjunções e impasses**. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage/Université Paris Diderot, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE 492/2001 30**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras**. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES)**. 2012. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-informacao/institucional/historia-e-missao>>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação é a base**. 2023. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- BUTLER, J. **A Vida Psíquica do Poder: teorias da sujeição**. Tradução: Rogério Bettoni. 1. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- CORACINI, M. J. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: L. PASSEGI; M. S. OLIVEIRA (orgs). **Linguística e Educação: gramática, discurso e ensino**. São Paulo: Terceira Margem, 2000.
- CORACINI, M. J. O Olhar da Ciência e a Construção da Identidade do Professor de Língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática: discursos sobre e na sala de aula – língua materna e estrangeira**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 102-207.
- CORACINI, M.J. **A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- CRUVINEL, ROBERTA CARVALHO. **Professores de língua inglesa de escolas públicas brasileiras em um programa de formação continuada nos EUA: Um estudo de caso**. 2016, 210 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6709/5/Tese%20-%20Roberta%20Carvalho%20Cruvinel%20-%202016.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2023.
- CRUZ, Edna Souza. **Yes! – temos professores com formação nos estados unidos! narrativas de professores de inglês intercambistas do Programa Fulbright**. 2016, 196 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5043390>. Acesso em: 28 fev. 2023.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução: Claudia Sant'ana Martins e Renato Ribeiro. 10. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2019.

DREYFUS, H. L.; PAUL RABINOW. **Michel Foucault** – Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ECKERT-HOFF, B.M. **Escrituras de si e identidade** – o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

EMILIORELI, Giovanna Maria. **Identidades em transformação**: efeitos de intercâmbios internacionais na formação docente. 2017, 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017. Disponível em: <http://177.105.2.185/bitstream/1/15089/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Identidades%20em%20transforma%c3%a7%c3%a3o%20-%20efeitos%20de%20interc%3%a2mbios%20internacionais%20na%20forma%c3%a7%c3%a3o%20docente.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2016.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e Verdade**: Curso no Collège de France (1980-1981). Edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução: Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016a.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos, volume V**: Ética, Sexualidade, Política. Organização, seleção de textos e revisão técnica: Manoel Barros de Motta. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. 42. ed., 6. reimp. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2018a.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito** – Curso dado no Collège de France (1981-1982), Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail – Edição estabelecida por Frédéric Gros sob Direção de François Ewald e Alessandro Fontana. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019a.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1 – A vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 3** – O cuidado de si. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão Técnica José Augusto Guilhon Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, M. **Isto não é um Cachimbo**. Tradução: Jorge Coli. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Dizer a verdade Sobre Si** – Conferências na Universidade de Vitória. Toronto, 1982. Organização: Henri-Paul Fruchaud e Daniele Lorenzini. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: UBU Editora, 2022.

FULBRIGHT BRASIL. 2023. Disponível em: <<https://fulbright.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Formação Docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em : <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso: em 19 dez. 2022.

PRETI, D. (org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SARGENTINI, V. M. O. Ecos da arqueologia de Michel Foucault na análise da imagem: retratos do homem político na mídia. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Paulo: Edufscar, 2014. p. 168.

APÊNDICES

APÊNDICE A – NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Narrativa Autobiográfica Elaborada por Marina

Sou formada em Letras não porque foi minha primeira opção, mas porque era uma das possibilidades ofertadas na época em que vim pra [esta cidade]³⁶ para estudar em 1991. Dos cursos oferecidos [...] foi a opção que mais me agradou dentro das condições financeiras dos meus pais.

A Universidade Federal oferecia arquitetura e engenharia ambiental, não tinha a menor vocação pra nenhum dos cursos, mas ainda me aventurei a fazer vestibular em arquitetura, sem sucesso é claro, afinal, nunca fui autodidata e sempre fui aluna de escola pública, e alunos de escola pública raramente conseguem passar em vestibulares federais, a não ser que seja um curso de licenciatura. A Ulbra oferecia Letras, Pedagogia e Administração, dos 03 cursos me enveredei para as Letras, área que sempre tive mais afinidade durante minha educação básica.

Terminei o curso de Letras em junho de 1999, apaixonada pela Literatura e sem nenhum interesse em ministrar aulas de Língua Inglesa, pois me recusava a ensinar algo que não sabia, mas por minha sorte, não precisei trabalhar de imediato. Assim que conclui o curso fui embora para Sergipe com um namorado que estava disposto a me sustentar enquanto aprendia a língua que supostamente era habilitada a ensinar.

Comecei a estudar inglês na Cultura Inglesa de Aracaju-SE como aluna VIP (very importante person...rs). Por 3 meses tive aulas de segunda a sexta feira. Iniciei no básico após realizar um placement test e ser direcionada para aulas do básico 2; que vergonha, ser formada em Letras com licenciatura para ensinar inglês e somente possuir nível básico.

Após 3 meses de estudo intenso, minha evolução foi fantástica, do básico fui para nível upper intermediate, com competência linguística suficiente para manter uma conversação. Não quis continuar estudando na cultura porque me senti estafada após 3 meses intensivos, com muitas atividades diárias; então resolvi me dá um tempo para descansar, e adivinhem? Nunca mais voltei.

Procurei algumas escolas para começar a trabalhar como professora, mas não obtive êxito, mercado de Aracaju estava saturado de professores da área, pesquisei algumas

³⁶ Informação substituída por mim a fim de manter sigilo do participante.

universidades para continuar estudando, fazer alguma pós graduação, mas meu companheiro não estava mais tão animado em continuar investindo em meus estudos com medo de me perder e começou a me sabotar, e após 3 anos morando longe de casa e sem trabalhar resolvi voltar pra casa e começar do zero.

Assim que cheguei ao Tocantins, em junho de 2001, consegui uma vaga no Colégio Estadual Maria José³⁷, graças a uma amiga da família que arranjou um contrato no estado para que eu pudesse suprir o déficit da escola.

Em agosto de 2001 iniciei a exercer a profissão que tanto me assustava, ser professora de Língua Inglesa, mas que para minha sorte era justamente na escola em que fui alfabetizada, me senti em casa e isso contribuiu muito para adquirir confiança naquilo que me preparei e me propus a fazer.

Confesso que não foi fácil no início, não por causa da falta de competência linguística, isso eu já tinha superado com as aulas na Cultura, mas porque não tinha ideia de como ministrar aulas sem todos os aparatos necessários para uma aula de idiomas. Me senti impotente sem material didático, sem recursos tecnológicos (Datashow, som, etc.), sem livros, salas de aula numerosas e adolescentes sem nenhuma expectativa de que aprenderiam inglês na educação básica de escola pública.

Apesar de ter alcançado o nível upper intermediate nos 3 meses de Cultura inglesa, tinha ficado mais de 2 anos sem praticar a língua, e claro que senti que tinha perdido muito, mas já sabia o caminho pra recuperar o que tinha perdido, e assim o fiz, voltei a me dedicar e a estudar novamente.

Fui eleita várias vezes a professora do ano pelos alunos, acredito que por ter feito a diferença na vida daqueles adolescentes com um arsenal de ideias novas de como aprender inglês, e por ser uma das professoras mais jovens da escola (24 anos), fazendo com que os alunos se identificassem com meu estilo de vida. Tive alguns impasses com os professores mais antigos do colégio no início, mas logo os atritos se dissiparam e se acostumaram com meu jeito barulhento de ser.

Em 2002 o Estado lançou edital para concurso público, pleiteei uma vaga na escola em que já atuava e consegui, me tornei servidora efetiva em julho de 2002. Com isso tive a oportunidade de participar de um projeto do Estado chamado Tocantins English Project

³⁷ Nome fictício.

organizado pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Conselho Britânico. Como 90% dos professores do Estado eram nível básico e os outros quase 10% eram nível intermediário, formaram somente turmas com níveis básico e intermediário, fazendo com que me alocassem numa turma de intermediário com aulas que pra mim não iriam contribuir muito, a não ser pelas amizades que firmei por lá.

Em 2005 já não conseguia mais continuar na escola que iniciei minha jornada como professora, não por causa da escola, mas por causa da cidade, precisava voltar pra [esta cidade]³⁸, encontrar novos desafios, aprender mais, enfim, sair daquela zona de conforto. Mas veio aquele frio na barriga: os alunos [...] saberiam inglês mais que eu? Me receberiam da mesma forma que fui recebida na cidade onde nasci e cresci?

Em abril de 2005, uma grande amiga, que tinha morado 5 anos na Inglaterra, organizou uma viagem de intercâmbio para levar alguns alunos da escola de idiomas que ela era professora e me convidou pra ir junto estudar um mês em Broadstairs, no condado de Kent, a 1 hora de trem de Londres, num College chamado Hilderstone. Não tinha a menor ideia de como conseguiria participar de uma viagem dessas, mas foquei nisso e consegui.

Para custear as despesas, vendi meu único bem, uma moto, peguei dinheiro emprestado, saquei minhas economias de 2 anos depositado em poupança e fui com poucas Libras no bolso para comer, mas com o College e a estada pagos, pelo menos os estudos, café da manhã e jantar estavam garantidos.

Viajei no início de julho de 2005 com minha amiga, mais 02 professoras e 8 adolescentes da classe alta que não sabiam onde guardar tanto dinheiro que os pais disponibilizaram, enquanto eu contava moedas pra poder comer. Viajamos um mês depois do atentado no metrô de Londres, a cidade estava um tanto tumultuada ainda, nem todas as linhas de metrô estavam funcionando. Ficamos 02 dias em Londres e depois seguimos para Broadstairs.

Não posso dizer que tive muitas preocupações em organizar viagem, hospedagem, e as aulas no College porque minha amiga já estava acostumada em viajar pra Inglaterra e fez tudo sozinha, só tínhamos que seguir o fluxo, contudo, lembro da minha insegurança em falar com os nativos, em pedir comida, comprar alguma coisa, ou até mesmo manter uma conversa com a minha Host Family.

³⁸ Informação substituída por mim a fim de manter sigilo do participante.

Me sentia tão vulnerável, tão despreparada, toda minha autoconfiança em falar inglês desapareceu quando me deparei com toda aquela realidade. Na escola onde fiz o intercâmbio tinham pessoas de várias lugares do mundo, recordo-me que tínhamos colegas tanto da Ásia, de outros países da Europa, quanto da América do Sul.

A primeira semana foi horrível, me sentia incompetente linguisticamente falando, parecia que todos estavam a vontade, exceto eu. Fiquei numa turma de professores de Língua Inglesa de vários países, ali tive contato com várias culturas e professores, mas todos com um único propósito: melhorar a aquisição de um segundo idioma, no caso a língua inglesa, que devido ao meu complexo de inferioridade não percebi de imediato.

Quando comecei a perceber isso e a me sentir confortável, já estava na hora de voltar pra casa, ou seja, nem pude aproveitar muito toda aquela riqueza ao meu alcance, por medo e insegurança, e o tempo tinha se esgotado. Ao retornar para o meu país, não pensei 2 vezes e pedi transferência para [esta cidade]³⁹, não me sentia mais tão insegura quanto à minha fluência.

Consegui minha transferência [...] no segundo semestre mesmo de 2005 e iniciei um projeto como professora no Curso de Idiomas da Associação dos Servidores da Educação, curso este direcionado para os servidores e seus dependentes. Foi uma experiência maravilhosa pois pude colocar em prática tudo que tinha aprendido até então. Fui professora no período diurno para crianças de 06 a 08 anos e para as crianças que estavam nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, já no período noturno para os pais, servidores da educação.

Pude perceber a diferença no tratamento a mim quando falava da minha experiência fora do Brasil, tanto em relação aos meus colegas de profissão, quanto aos alunos que demonstravam mais respeito e confiança ao que eu ensinava, pois ensinar o que o livro diz é uma coisa e ensinar aquilo que você vivenciou é muito mais interessante, além disso podia demonstrar a diferença do que os livros pediam pra fazer e o que era feito na realidade pelos nativos da língua ensinada.

Em 2005 mesmo passei a fazer parte da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Tocantins (APLITINS) [...]; tive contato com várias pessoas interessantes no Ensino de Língua Inglesa, onde aprendi muito como profissional da área, e

³⁹ Informação substituída por mim a fim de manter sigilo do participante

por meio da Associação fui agraciada com outro intercâmbio em 2009, só que para Austin, capital do Texas, USA, e com tudo pago pela Embaixada Americana, sem nenhum custo financeiro pra mim.

Passei aproximadamente 30 dias conhecendo a cultura texana e tendo aulas de metodologia e aquisição da língua inglesa. Aprendi muito e tive a felicidade de me senti mais confiante e interagir mais em inglês com pessoas que não falavam português.

As minhas duas experiências fora do Brasil, estudando metodologias do ensino de língua inglesa e aprimorando minha competência linguística são cruciais na minha profissão, pois percebo que sou mais ouvida em reuniões de trabalho, sou sempre procurada em projetos que envolvam o ensino de língua inglesa e me tornei referência como professora na rede estadual de ensino por aqueles que me conhecem.

Ano passado retornei às salas de aula, no Colégio Pedro⁴⁰, e percebi que a minha autoconfiança ajuda muito a ter credibilidade junto aos alunos, mesmo quando digo que desconheço alguma palavra ou peço algum aluno pra pesquisar pra mim isso não caracteriza que não sei a língua, mas que simplesmente não conheço tudo, assim como na minha língua materna, e os alunos percebem isso e entendem.

O fato de já ter tido essas duas experiências fora do Brasil me deixou mais segura em assumir que não sei tudo, o que era um desespero no início da profissão, pois se um aluno perguntasse algo e eu não soubesse a resposta, eles percebiam o meu constrangimento diante daquilo e acabava piorando a situação. Hoje, reconheço sem pestanejar que não sei tudo e agradeço quando algum aluno contribui com uma informação nova e digo sem embaraço nenhum que acabei de aprender algo novo.

Com a maturidade e com as experiências na Inglaterra e Estados Unidos me sinto mais segura em ensinar o que o livro pede e acrescentar o que os livros não oferecem, como a espontaneidade de um diálogo, a informalidade do dia a dia numa conversa de bar, restaurante, reunião de amigos, entonação e até mesmo a diferença de sotaque entre países que falam inglês.

⁴⁰ Nome fictício

Narrativa Autobiográfica Elaborada por Lola

Ser professor

Comecei a ministrar aulas de inglês enquanto cursava o último ano do ensino médio em 1988 no mesmo colégio que eu estudava. Como percebem o déficit de professor de língua estrangeira já vem de longa data. Faltou professor e por indicação da minha professora fui convidada pra ocupar tão respeitosa e digna carreira. Fato que na época era real. Professores eram respeitados e admirados. Hoje soa como ironia se referir a esta classe sofrida com tais adjetivos. E eu amava tal experiência. Ser chamada por alunos quase com minha idade de professora, era maravilhoso. Repassar conhecimento era uma experiência enriquecedora, não que tenha deixado de ser. Mas no contexto inicial era tudo novo e eu estava cheia de expectativas.

Eu não tinha “ser professora” como uma decisão já firmada e nem sequer pensada antes. Eu já ensaiava em casa dando aulas particulares bem antes de começar. Tinha uma paciência e um jeito de ensinar que eu desconhecia, mas não pensava nesta profissão pro meu futuro. Tinha talento de “tia” e não sabia que isto era o que viria posteriormente como carreira oficial.

Não enfrentei grandes desafios ao começar. Como fui convidada, por eu me destacar nas aulas de inglês. Tinha muito apoio da coordenação da escola que me ajudava pacientemente com meus diários rasurados. Passavam a limpo porque minha letra não ajudava, aliás, tão pouco até hoje. Ainda bem que pelo menos isto se modernizou: os diários (a escrita apenas) porque as cobranças não mudaram em nada, só pioraram.

Logo que terminei o ensino médio passei a ministrar aulas noutra escola. E também a cursar faculdade no período noturno de ciências da computação na UNITINS. O curso em questão não tinha nenhuma relação com a minha função de professora, mas quem falou que eu queria ser professora. Eu pensava em ser tradutor/interprete, que também não tinha relação com o curso. Sonhava em morar fora do país. Mas era utopia da minha cabeça. Filha de um lavrador e órfã de mãe não tinha que ter esse tipo de expectativa. O máximo que eu poderia sonhar era estudar em Goiânia e trabalhar pra me manter.

Então de volta a realidade. Eu fazia faculdade a noite e dividia o dia em estagiar no Banco do Brasil e ser professora. O banco convidou os 10 melhores que se destacaram no vestibular de ingresso no curso de ciências da computação e fiquei lá por 2 anos. Neste período eu me virava nos dez pra dar conta das 3 tarefas: aluna, estagiária e professora. É

claro que um desses não iria terminar bem: aluna. Desisti na metade do curso. Casei. E professora ficou sendo minha função principal, além de dona de casa e em seguida mãe.

Em 1998 comecei na primeira turma de Letras da UNITINS. Era ministrado para professores em período de férias e noutros períodos durante o semestre. Tive minha filha em junho e em julho comecei o curso. Inicialmente foi difícil compartilhar os dois momentos tão esperados, mas sobrevivi. Logo em seguida fiz uma pós-graduação que foi única no estado através do Tocantins English Project. Começou como um projeto para todos os professores de inglês do estado e finalizou numa pós para 30 pessoas. Em 2002 era oficialmente professora de língua inglesa graduada e concursada. Em 2004 era professora pós-graduada.

Mas faltava um espaço a ser preenchido, uma experiência “fora” do Brasil. Não adiantava complementar o que já sabia com mais teorias se a “prática” da língua no país de origem não tinha acontecido. Isto não fazia falta no ministrar das aulas, o conhecimento adquirido era suficiente. Pois 2 aulas de inglês semanal não requeriam maior conhecimento teórico do que eu já tinha. Mas pra mim como profissional fazia falta. Tinha que ter uma resposta positiva para “a senhora já foi nos EUA?” “a senhora dá conta de falar com um americano?” “onde a senhora aprendeu inglês?” Eram questionamentos que precisavam de uma resposta “SIM” da minha parte. Eu me cobrava isto, mesmo sabendo que era uma missão difícil de acontecer, mas não impossível.

Em 2011 passei a trabalhar na diretoria regional de ensino como assessora de currículo de língua inglesa. Na pratica seria um apoio para o professor. Foi quando saí da sala de aula depois de 23 anos. Precisava de um descanso. Achei o lugar! Pensei! Pensei errado! Não goste deste período curto de 1 ano e meio que passei por lá. Mas sou grata porque pude ter minha primeira experiência nos EUA através de um intercambio PROFESSIONAL FELLOWSHIP PROGRAM for BRAZIL - U. S. HEALTH EDUCATORS em setembro/2012. Organizado pela FEMAMA (ONG) do Rio Grande do Sul. Eu representei uma ONG [desta cidade]⁴¹ que ajudava pessoas com câncer.

Esta experiência só foi possível porque eu não estava na sala de aula. Não iria onerar o estado com a minha saída. Foram 45 dias conhecendo ONGs, hospitais e instituições que apoiavam mulheres com câncer de mama e tendo contato direto com a língua inglesa. Éramos 14 mulheres de varias partes do Brasil e eu representando o Tocantins. Profissões

⁴¹ Informação substituída por mim a fim de manter sigilo do participante.

variadas como advogada, nutricionista, jornalistas, delegada e eu, professora. Devido a minha profissão me permitiram conheci algumas universidades e escolas do ensino médio.

Conheci uma faculdade só para mulheres, chamada Smith College in Northampton, Massachusetts, que é classificada entre as melhores faculdades americanas. Muitos museus como museu de história natural em NY do filme “uma noite no museu”. A Time Square Central Park, Casa Branca, museus e memoriais e muitos outros pontos turísticos típicos de todo bom turista que passa por ali. Não tinha sido minha primeira experiência fora do Brasil, já tinha saído outras 2 vezes. Mas nada se comparava com aquela. Foi o realizar de um sonho.

Voltei em novembro. DRE novamente. As pessoas te olhando tipo “a folgada chegou”. Eu tinha saído com permissão da minha chefe imediata e não do meu patrão “o estado”. Fiz varias tentativas de saída pela forma burocrática mas nada e então alguém de uma forma menos formal permitiu. Fiquei até janeiro e em fevereiro /2013 retornei para sala de aula.

Agora já com uma bagagem que nem se comparava com a minha graduação. Já tinha como responder aos meus alunos com propriedade de causa as duvidas que eles tivessem. Como eu estava de retorno a escola, eles não tinham tanto conhecimento da minha ida. E também porque eu não era de ficar relatando sobre o fato. Não deu muito tempo também porque retornei no final de junho/2013 para um intercambio PDPI. Agora sim como professora de língua inglesa que passou por um processo seletivo e foi autorizada pela SEDUC.

Voltei em agosto/2013 após 45 dias desta vez apenas na cidade de NY. Agora tu pensa como iriam me olhar torto?(risos) Em menos de 1 ano eu já teria ido 2 vezes e desta ultima vez ficado apenas em NY. Era pra ser um orgulho para escola, comunidade e tal. Cheguei e já fui questionada porque tinha faltado 2 (dois) dias. Não contaram que eu vinha numa viagem internacional depois de 45 dias fora de casa e que neste intervalo tinha perdido minha mãe biológica. Mas tudo bem! Volta à realidade. Sala de aula I'm here!

Relato pós-viagem. Para mim como professora de língua inglesa era o que faltava. Eu sentia esta necessidade de passar este feedback pro meu aluno. Não que eu tivesse insegurança em ministrar minhas aulas. Nunca tive. Mas faltava essa prática, esse convívio pra enriquecer meu “currículo” pessoal de professora de língua estrangeira. Já conhecia a Espanha e tenho uma certa familiaridade com o espanhol e me faltava esta com o inglês. Porque esta é a minha ferramenta de trabalho.

Não tenho problemas com aluno. Gostaria muito de poder repassar mais conhecimento e dinâmicas nas aulas. Porem com 1 aula semanal e beirando quarenta alunos

numa sala fica complicado. É desmotivador. Numa aula você começa a trabalhar um assunto, vem a seguinte, na outra tem uma hora cívica, na próxima talvez um feriado e na outra já o trabalho que leva em torno de 3 aulas, depois entregar e recuperar o aluno que não conseguiu nota, na sequencia já vem a prova bimestral, na outra aula entrega da prova e na outra recuperação. Conselho de classe. E este aluno com nota baixa? E segue o ano...

Então na maioria das vezes você finge que ensina e o aluno finge que aprende porque assim que sistema te empurra de goela abaixo. Tenho orgulho de muitos alunos excelente que eu tenho tido ao longo desses tantos anos de teacher, mas ao mesmo tempo sinto tristeza pela sala de aula ter virado o que virou. O professor tem virado um cumpridor de tarefas burocráticas na escola, como diários (sem uma vírgula fora do lugar), notas a tempo e a contento, fichas preenchidas e entregues a orientadores e etc. e tal. Nossa função não é mais apenas ensinar e o salário ÓOO! Como dizia o mestre Chico Anísio.

APÊNDICE B – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Entrevista Concedida por Marina

1 – QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM INTERCÂMBIOS INTERNACIONAIS COMO PARTE DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA CARREIRA DOCENTE DO PROFESSOR DE INGLÊS?

RESPOSTA: O professor de inglês que:: participa de intercâmbios fora do Brasil... a primeira coisa que ele:: que ele:: que ele vai ter... éh:: confiança. Ele vai se ele vai voltar mais confiante porque a proficiência dele com certeza vai melhorar... ele sabe que ele consegue... éh::: se desenrolar em outra língua... ele vai ter convivência... contato real... então ele vai pôr em prática aquilo que ele:: que ele sabe... e ele vai saber que... ele vai ter certeza de que ele pode se virar. Então isso traz uma confiança muito grande pro professor... e outra coisa que eu considero muito importante e é um fator que foi decisivo na minha vida... é que eu não preciso saber tudo. Então quando o estudante perguntava pra mim o significado de uma palavra ou como dizia aquilo em, ou uma ou uma expressão em inglês... eu ficava envergonhada por não saber a resposta... e hoje eu falo claramente... eu falo “eu não sei”... né? Isso é mas isso é... isso éh:::.... me deu confiança pra eu dizer que não sei... e o estudante não vai me olhar com aquela cara assim “uai, você é professor de inglês e não sabe”... porque ele sabe que eu sei me virar... e eu vou falar pra ele “olha eu nem sempre vou saber”... a língua ela muda ... expressões elas mudam... assim como na língua portuguesa surgem palavras novas em inglês surgem novas palavras... então isso é uma coisa do dia a do () da convivência diária... naquele idioma... que faz com que você tenha essa proficiência maior... se eu não estou vivendo num país que fala a língua inglesa... eu não vou me apropriar dessas novos verbetes... dessas novas expressões... mas eu sei como perguntar... pra pessoa... o significado daquilo... e se eu quero alguma coisa que eu não sei o que... eu sei explicar o que eu quero... então isso são informações muito importantes e... acaba ah::: gerando essa confiança maior pro professor que faz intercâmbio e ele passa isso pro estudante... quando a gente não tem essa confiança... os estudantes percebem que você ainda está inseguro... e aí... com certeza... a convivência desse professor com o estudante não vai ser muito boa... Então isso pra mim foi um fator muito importante de ter participado desses intercâmbios.

2 – QUAIS AS IMPLICAÇÕES DA SUA PARTICIPAÇÃO EM INTERCÂMBIOS INTERNACIONAIS NA SUA CARREIRA DOCENTE?

RESPOSTA: *Os intercâmbios que eu fiz foi pra estudar sobre metodologia do ensino da lingua inglesa... então... isso com certeza repercutiu muito nas minhas aulas no planejamento... porque a forma de ensinar inglês nesses países de primeiro mundo, -- eu fiz intercâmbio na Inglaterra e fiz intercambio nos Estados Unidos... no Texas -- éh::... então eles já já possuem uma dinâmica são metodologias que HOje estão sendo implantadas aqui no Brasil... que HOje que se fala muito em metodologias ativas... né... ah:: ah::, e... mas lá... isso era muito... muito... muito evidente... então isso já era utilizado há muito tempo... então as atividades sempre utilizando situações reais... é... (...)*

3 – AINDA EM RELAÇÃO ÀS IMPLICAÇÕES, FALE UM POUCO SOBRE: IMPLICAÇÕES PARA A SUA METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM, E IMPLICAÇÕES PARA SUA RELAÇÃO COM SEUS COLEGAS E PARA COM SEUS ALUNOS?

RESPOSTA: *A relação... é... com meu estudantes... tem... tem um... tem uma diferença muito grande... de antes... e de depois dos intercâmbio. Né?... antes eu era a professora querida que eles gostavam... éh::... mas que nunca tinha tido uma experiência fora do Brasil...então sempre tem aquele olhar de desconfiança... e eles ficam te testando pra saber se você sabe inglês... e depois do intercambio... eles já me olhavam de forma diferente... então tinha um certo um... respeito... uma admiração... e não eu não era testada... () eu percebi muito isso... antes do intercambio eu era testada... pelos estudantes o tempo todo... depois do intercambio... estes testes pra saber se eu realmente sabia inglês ou não sabia eles acabaram. Com os colegas de trabalho... não senti muita diferença... não... não tem nenhuma experiência que possa dizer que mudou... que contribuiu ou que não contribuiu não... né?... () não consigo pensar agora em algo que possa ter feito diferença... de eu ter feito intercambio ou não.*

4 – PARA VOCÊ COMO DEVERIA SER A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE INGLÊS NA ATUALIDADE?

RESPOSTA: *Ah:: uma formação de professor de inglês na atualidade... hoje eu tô muito voltada pras tecnologias digitais... então só que a gente fala muito em aprendizagem significativas... em em comunicação... éh::: real... com as tecnologias hoje dá pra criar muito... dá pra criar ambientes virtuais... éh::: que haja uma comunicação real e significativa... acredito que... ajudaria muito os professores a ter uma vivencia... éh::... num mundo virtual... - - porque assim... não dá pra todo mundo viajar pra fora do país... o interessante seria fazer formações lá fora... - - mas como dá pra ter ambientes... que simulem... ah::: um... uma participação lá fora... né?... um... momento... sei lá... pedir... éh:::...*

colocar situações reais de conversação de de comunicação... pro professor... porque aí ele percebe... que... a partir do momento que você tem atividades... que você desenvolve atividade que pra você faz sentido... você vai perceber que as suas atividades com seus estudante também tem que ser assim... porque se eu achei bacana... o meu estudante também vai achar bacana... agora se é algo chato pra mim... é com certeza meu estudante também vai achar chato. Então eu acredito que tem que ser... éh::... formações... com metodologias diferenciadas... éh: mostrar de que forma... éh: que o professor pode... éh: trabalhar com seus estudantes conversações reais... éh::... de que forma que ele pode ter... uma aprendizagem significativa... éh::... e com:: variadas metodologias... eu acredito que... as metodologias é que farão a diferença no ensino de línguas... então o professor precisa muito... éh::... éh::... vivenciar... diferentes metodologias... pra ele começar também a aplicar isso... com seus estudantes.

Entrevista Concedida por Lola

1 – QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM INTERCÂMBIOS INTERNACIONAIS COMO PARTE DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA CARREIRA DOCENTE DO PROFESSOR DE INGLÊS?

RESPOSTA: *É uma experiência única... na vida de um professor... não só de lingua inglesa mas... um professor de lingua estrangeira... porque ele vai vivenciar tudo aquilo que ele viu nos livros... que ele viu na graduação... que ele viu em vídeos... ele vai vivenciar ali ao vivo. E lá ele vai testar os seus conhecimentos... né?... porque uma coisa é você falar... éh: dar aula em inglês - - que na maioria das vezes você nem pode usar a língua mesmo... inglês o tempo todo... nem cinquenta por cento da aula... porque se você... usa o inglês pra dar aula... aí vem muitas reclamações... né?... dos alunos... “que eu não tô entendendo nada” por causa da questão do bloqueio né?... - - então... infelizmente... é um aspecto negativo né? porque quando você... tem uma... essa vivência fora... através de um intercâmbio... né?... não só um.. você não foi a turismo... você foi lá pra fazer um curso né?... pra melhorar... o seu desempenho em sala de aula... aí muitas vezes você fica frustrado porque você não pode... fazer tudo o que você tem vontade de fazer... tudo que você vivenciou ali durante o...o...o período que você ficou fazendo o curso... você não pode fazer aquilo na sala de aula da escola pública né?... por essa questão dos alunos não aceitarem... mas o aspecto bom também porque você... através de um... de um intercâmbio você aprende muito sobre a cultura... você aprende... como que é como que... os nativos vivem né?... e isso você pode trazer pro teus alunos porque eles... eles tem naquela... eles têm sempre aquele*

questionamento... porque éh:::... na cabeça do aluno... por você dar aula de inglês... você já... eles sempre tem aquele questionamento “professor você já viajou pra fora do Brasil?”... aí “você já foi nos Estados Unidos?”...então quando você fala... “sim eu já estive lá” “eu já participei de um intercâmbio”, você vê assim que::: eles... até o interesse deles pela aula ((latido de cachorro ao fundo))(...) Desculpa aí o final do áudio, o latido do Bento ((risos)) é, você vê assim que até... eles passam até ter mais interesse... porque “nossa... meu professor já foi pra fora do Brasil”... né?... não éh:::... qualquer COIsa né? pra eles então... assim... eles já vêm aquilo como... como algo assim muito importante. Então assim essa experiência de ir pra fora... de fazer intercâmbio... assim... eu gostaria... que todo professor pudesse ter essa oportunidade sabe? Porque... é uma experiência única... pra vida... pro currículo... assim... sabe?... pra aulas mesmo que ele não possa aplicar tudo que ele aprendeu lá... mas aquilo é de um enriquecimento... sem tamanho... é uma pena que nós não temos tantos programas voltados assim... e assim...e que a maioria dos professores infelizmente eles não estão tão preparados... pra... passar numa seleção... num processo seletivo pra ir fazer um curso fora né?. Que eu lembro que... daqui [desta cidade]... eu... fui eu... eu acho que daqui de [...] só eu que já tive essa experiência né? eu já fui duas vezes... uma vez foi... por um... através de uma... ONG... e a segunda vez foi pra um intercâmbio né?... que foi... era uma parceria do Governo Federal com o Estado... para os professores de lingua inglesa. Então... só fazendo um resumo... eu... vejo como essencial... pra melhorar o desempenho do professor e pra ele até se sentir... ele sentir até mais segurança... porque ele tá ensinando aquilo... uma lingua estrangeira... que ele já teve a oportunidade de tá lá e... e... conviver com nativos e conversar e... e ... praticar o listening... praticar o writting... o... speaking dele... todas as habilidades do inglês né?... ele teve a oportunidade de tá lá e praticar no país... de origem da língua.

2 – QUAIS AS IMPLICAÇÕES DA SUA PARTICIPAÇÃO EM INTERCÂMBIOS INTERNACIONAIS NA SUA CARREIRA DOCENTE?

RESPOSTA: *Eu diria que foi um... um divisor né?... um divisor de águas... na minha carreira de professora de inglês. Eu tive a experiência... eu tive a oportunidade de ir duas vezes, sendo uma vez eu fui representando uma ONG... justamente pela questão do inglês né?... aqui [desta cidade]... e já foi uma experiência fantástica porque só o fato de você tá lá... você tá convivendo com... nativos, você tá participando de seminários... todo mundo a tua volta tá falando inglês... já é algo que... assim é surreal... né?... porque uma coisa é você dar aula de inglês aqui no Brasil... na escola pública onde você... sequer pode aplicar seus conhecimentos... e a lingua ela é muito dinâmica, se você não praticar, se você não... não tá*

... fazendo uso você acaba esquecendo né? Então eu tive essa primeira oportunidade que foi em dois mil e doze aí em dois mil e treze... não tinha nem um ano que eu tinha ido... eu fui no final eu fui em setembro de dois mil e doze... quando foi... não... eu fui em setembro de dois mil e onze... não... foi em setembro de dois mil e doze mesmo e voltei em novembro... quando foi... em junho... final de junho de... dois mil e... treze... eu fui... mas aí dessa vez foi como intercambista... pra passar quarenta e cinco dias num curso pra professores do Estado de língua inglesa... era nível de Brasil... então cada Estado tinha uma quantidade x de vagas né?... aí os professores foram submetidos à prova e dessa prova... passaram não lembro em quantos professores eu... sei que [desta cidade] era... () eu fui a única né... então isso pra minha carreira foi... fantástico porque foram dois anos seguidos... não gastei nada... foi tudo... éh::... financiado né?... o primeiro foi pela ONG e o segundo foi pelo... Governo Federal. Então é uma oportunidade... foi uma... foram duas oportunidades assim... fantásticas que eu tive né?... pro meu currículo... porque... lá você... sai com certificado... emitido por uma faculdade nós ficamos num intercâmbio numa faculdade em Nova York... quarenta e cinco dias ... éh::... vivenciando ali o... não vivenciando o dia a dia dos alunos americanos porque era no período de férias né?... então tinham...éh::... tinham... grupos né?... de estudantes de outros países e o nosso grupo do Brasil... lá fazendo... fazendo esse intercâmbio. Eu tive a oportunidade pra ...por exemplo né?... no... nós temos aqui a questão do nosso café da manhã... é um cafezinho que... café da manhã básico... né?... pão... leite com... com café e a gente sempre ouvia falar que o breakfast do americano é tipo uma::: refeição completa né... e lá... pude vivenciar isso de fato né?... isso principalmente quando fiquei que eu fui no primeiro intercâmbio... intercâmbio não, o da ONG... que aí a nós ficávamos em hotéis... sempre mudando de cidade né? então... a gente vivenciava essa questão aí nos hotéis. A questão do... da comida do fastfood... isso aí... foi uma das partes que... que eu... assim... eu não aguentava mais... assim que nós chegamos nesse do intercâmbio... eles nos receberam com um Subway. Nunca comi tanto sanduíche na minha vida e de enjoar de não querer mais nem ver... o tal da fastfood... você ia nos refeitórios lá da faculdade... era tudo quanto é tipo de pizza que você imaginava tinha... então assim... o típico... da comida... americana né? Então... isso é fantástico... tipo “ah, mas tá falando de comida... o que é que tem a ver?” Mas isso... pra EU falar pro meu aluno... eu não vou falar pro meu aluno... de algo que eu li no livro com ele ali nós estamos trabalhando um texto que tá falando sobre a questão de alimentação... que o americano... éh::... vive muito o fastfood... da questão da obesidade... não... eu vivenciei isso aí eu SEI como que é... então eu achei... esse aspecto a questão do...do... da questão... cultural... de você presenciar de você ver como

que é o dia a dia dele... que eles saem de pijama na rua... que lá é o que mais tem é loja que vende pijama porque ele tem aquilo ali como... como... uma roupa que...que ele vai usar até pra sair né?... então são coisas assim que você não vai aprender... você pode até ver no livro... você pode ver no filme... mas você viu ali... pessoalmente... aquilo ali é um conhecimento pra tua vida né?... E quando tu é professor é mais ainda porque... se eu fosse como turista eu não fosse professora eu não ia me ater a detalhes né? mas quando tu é professor você fica assim pegando coisas...() já ansiosa pra tu chegar e tu repassar aquilo... pra sala de aula... você não vai repassar da forma como você gostaria mas você vai repassar... de uma forma que o aluno entenda e que o aluno veja... que... o professor dele tava fora... ele não tava turistando ele tava ali adquirindo conhecimento né?

3 - AINDA EM RELAÇÃO ÀS IMPLICAÇÕES, FALE UM POUCO SOBRE: IMPLICAÇÕES PARA A SUA METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM, E IMPLICAÇÕES PARA SUA RELAÇÃO COM SEUS COLEGAS E PARA COM SEUS ALUNOS.

RESPOSTA: *Em relação ao... a tudo que eu fiz lá... que eu aprendi nesses... dois... intercâmbios que eu fiz... com certeza... muda muita coisa... uma, uma...uma das questões que... muda é a questão da...do speaking né? que é a fala... porque você:::... você melhora mais nesse aspecto né? ... E assim eu procurei usar mais... o inglês nas minhas aulas... Mas eu usava tipo assim... falava... e já vinha... com alguma coisa assim... e tentava traduzir... mas usando menos português que eu usava... anteriormente né? porque pra tentar fazer com que o aluno... ele... ele... passasse a aceitar mais... que eu usasse mais o inglês na sala... do que o português porque a aula é – de – inglês... mas não... tinha como usar... nem oitenta por cento porque... não atingia não é todo aluno que tem essa facilidade também né? Então eu tentei mudar na metodologia nesse sentido de... passar a usar mais a língua... né?... passar mais com que eles tivessem interesse né? de... de... passar a trabalhar mais a questão de listening de... speaking com eles... pra ver se despertava mais né? ...e falar da importância que tem de se aprender uma língua inglesa porque eu falava pra eles “olha... por minha condição financeira eu não teria ido nessas duas viagens... sequer numa”... né?... E eu fui porque? porque... o que me abriu as portas?... foi o conhecimento da língua inglesa... se eu não tivesse esse conhecimento eu poderi(...)... eu... sou professora de língua inglesa mas se eu não tivesse um conhecimento a mais... um interesse a mais de tá buscando e aprender... eu não tinha passado na prova e eu não tinha... conseguido ir pro intercâmbio né?*

Em relação aos alunos eu acho que já falei lá anteriormente... mudou ...porque... eles passam a olhar pra você... tipo assim... “meu professor agora é internacional” né? “ele já

vaijou pra fora do Brasil”... ((risos))... - - eu já tinha ido antes pra Espanha e pra Portugal né? Mas... não são países que.. que a lingua nativa é o inglês - - mas... e eles já te olham diferente né porque “ah... a professora ela já viajou pra fora do Brasil”... então assim eles parecem que te valorizam mais... né?... eles já... ele sentem mais confiança e... e parece que até desperta um interesse maior neles pela lingua inglesa.

Em relação aos colegas não vi que... não... não... não acredito que teve porque muita gente olha pra você... tipo... os os que torcem por você são teus amigos né? Agora... os outros não acredito não vi valorização eu lembro que... eu cheguei já tinha começado as aulas porque o período que nós ficamos lá foi de quarenta e cinco dias... já tinha começado em agosto... e... antes de eu chegar já estavam... ligando pra mim pra saber o que que tinha acontecido que eu não... não tinha ido pra escola... Eu lembro que... as aulas começaram e eu faltei acho que dois dias... eu não sei se eu tinha chegado e tava SUpEr cansada e não tinha conseguido ir eu não lembro... e cheguei lá no... no... não tava esperando a recepção de ninguém né? ... mas também não teve... essa questão da valorização dizer assim “ah... olha... a professora Lola foi pros Estados Unidos”... tipo... “nós temos uma professora... a única na cidade que teve essa oportunidade” e foi e... assim... não... não senti isso. Tivemos também vários alunos de lá que já... só lá no...no Instituto foram quatro alunos que foram jovens jovens embaixadores... então assim não tem... essa questão... e eu também... assim sempre fui muito na minha nunca... gostei de... de... tipo assim... não é nem aparecer... nem sei como te falar... mas eu sempre fui muito na minha sabe?... () o que eu sempre gostei ...que eu sempre quis... foi de trabalhar com meu aluno de uma forma diferenciada... Inclusive teve uma época depois disso que o... que o Governo do Estado lançou uma... uma aula que ela começava... era o quinto... o sexto horário né? O aluno ficava depois que tocava o sino... aí tinha umas aulas diversificadas né? e uma das aulas era inglês... e eu...e eu colocava assim... no... no doze como diz né? pra colocar tudo porque só ficavam alunos que tinham interesse...que queriam né? ...aí eu colocava musica eu colocava muito... speaking eu colocava... éh::: trecho de filme... em inglês... e aí... eu... trechos curtos... e ai eu parava e eu perguntava... que que... que que... questionava eles sobre o que que tinha sido falado... éh:::... gaps pra eles preencherem ouvindo... então assim eu ()... aí nesse espaço eu... tinha a oportunidade de usar... todo aquele conhecimento que eu tinha tido lá... nas minhas... nos nos intercâmbios... e no dia a dia eu não podia... não poderia aplicar porque... ia ficar muito aluno que não ia conseguir né?... e... eu ia me frustrar ...porque eu não poderia usar da forma como eu gostaria.

4 PARA VOCÊ, COMO DEVERIA SER A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE INGLÊS NA ATUALIDADE?

RESPOSTA: *Eu acho que tinha que... eu...apesar que que tem né? nos cursos de letras inglês... muitas aulas em inglês mesmo né? que o professor fosse forçado a aprender porque... o problema... agora... - - eu aposentei no ano passado né?... até agora no começo do ano estavam atrás de mim pra eu voltar a dar aula porque não encontra professor ... então eles não têm professores habilitados... pra dar aula de inglês... - - Eu não sei o que vai acontecer se vão... acabar tirando a disciplina de língua inglesa de básica né... do ... do... currículo básico... por essa questão de não ter... da demanda de professor de lingua inglesa... de não ter professor e quando encontra... eles não ... não sabem... eles pegam porque... ou porque fez letras... mas não fez letras... inglês né?... e... tá precisando da grana... ou a escola fala “tu é formada então tu pega”... e aí vamos lá só tampar buraco né? - - Eu tenho uma ex-aluna que ela tá formando na UFT... da turma dela só ficou ela... ela fez opção por letras inglês... e aí... tinham outras colegas que foram desistindo desistindo... e ela conversando comigo esses dias ela falou “professora... eu sou a única que vou formar... português e inglês”... e ela teve o curso... uma parte do curso... era todo em inglês... ministravam o professores ministravam as aulas em inglês... como deveria ser né? ... e aí fez com que... as pessoas que entraram ... viram ...não se identificaram... e optaram por português né? Quiseram fazer a habilitação Letras éh::: finalizar Letras inglês. Então eu nem sei o que que eu... gostaria que eu penso que seria ideal né?... por essa questão aí... Agora nas nas formações... sim... se... o professor... é professor de inglês ... as formações tinham que ser ministradas em inglês... porque... lá ta dando aula... pra professores... ta preparando professores... que vão dá... éh::: que dão aula né? então o professor... entende-se que ele tem que saber. Há uns anos atrás teve no Tocantins o o Tocantins English... Project... pensa num... numa numa formação per-fei-ta... nível assim de primeiro mundo... era ministrado pela... Sara não lembro o sobrenome dela ela é britânica... e os professores a maioria todos... éh vindo de fora sabe? ...e era tudo ministrado em inglês pra todos os professores do estado pensa numa () aí depois virou uma pós graduação era uma formação que abrangia todos os professores do Estado... e aí no final teve uma prova ... aí nessa prova... parece que passaram uns quarenta ...não me lembro direito... pra fazer ...pra transformar em pós... né? e eu lembro que essa pós no final... não vingou acho que uns vinte professores né?... graças a deus eu estava entre eles... mas...de primeiro assim de primeiro mundo nível mesmo... avançado sabe? ...como deveria ser... porque... eles fazem uma formação pra tampar buraco né?... muitas vezes não trazem nem pessoas habilitadas só pra cumprir a agenda ... do... do*

calendário anual pra cumprir o que tá lá no calendário no período de formação... então eu penso assim que tinha que inserir... sugestões... pra auxiliar o professor... tinha que... trazer pessoas realmente habilitadas... sabe?... que dominasse o idioma... pra ministrar essa formações... trazer atividades praticas pra usar com o professor... pra que ele pudesse usar essa atividade pratica com o aluno... né? porque a maioria dos professores reclamam disso... que... precisa de... não é só falar o que deve fazer tem que trazer ideias ...pra que eles pudessem usar essa ideias né?... então eu penso dessa forma.

ANEXOS

ANEXO I – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS GRAVADAS

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

| Ocorrências | Sinais | Exemplificação |
|--|--|--|
| Incompreensão de palavras ou segmentos | () | Do níves de rensa () nível de renda nominal |
| Hipótese do que se ouviu | (hipótese) | (estou) meio preocupado (com o gravador) |
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre) | / | E comé/e reinicia |
| Entonação enfática | Maiúscula | Porque as pessoas reTEM moeda |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s, r) | :: podendo aumentar para ::::: ou mais | Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro |
| Silabação | - | Por motivo tran-sa-ção |
| Interrogação | ? | E o Banco... Central... certo? |
| Qualquer pausa | ... | São três motivos... ou três razoes ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção |
| Comentários descritivos do transcritor | ((minúscula)) | ((tossiu)) |
| Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático | -- -- | ... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ... |
| Superposição, simultaneidade de vozes | Ligando as linhas | a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá |
| Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo. | (...) | (...) nós vimos que existem... |
| Citações literais de textos, durante a gravação | "entre aspas" | Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma hARRRira entre nós "... |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. | | |

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) O discurso oral culto 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**Pesquisadora Responsável: Doutoranda Patrícia Luciano de Farias Teixeira****Endereço: 1003 Sul – Alameda 28 – Lote 11, QI 17 – Plano Diretor Sul – Palmas - TO****Contatos: Celular/WhatsApp: (63) 9 8419-4683 E-mail: patylft@gmail.com****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante, o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo através da Universidade Federal do Norte do Tocantins – Câmpus de Araguaína pelo Programa de Doutorado em Linguística e Literatura – PPGLLit - intitulado **“O Sujeito-Professor de Inglês: Uma Propositura Analítica Foucaultiana”**.

Esta pesquisa tem como objetivo problematizar e compreender como o professor de inglês se constitui em sujeito-professor de inglês na contemporaneidade, levando em consideração a sua participação em intercâmbios internacionais em países falantes da língua inglesa como um modo de sua formação continuada.

Assim, a partir do pensamento filosófico de Foucault (1926-1984) farei uma análise discursiva dos dados coletados a partir de dois dispositivos e com a participação de professores de inglês da rede pública de ensino do Estado do Tocantins.

Sendo uma pesquisa qualitativa e interpretativista dos dados, utilizarei como instrumentos de coleta de dados narrativas autobiográficas, onde o participante contará a trajetória sobre sua carreira acadêmica como professor de inglês, refletindo sobre os momentos de formação inicial e continuada, facilidades e/ou dificuldades que enfrentou /enfrenta nesta profissão, o que o fez decidir por ser professor de uma língua estrangeira bem como sua experiência em participar de intercâmbio internacional como parte de sua formação de professor de uma língua estrangeira. O segundo instrumento uma entrevista com perguntas semiestruturadas que complementarà às narrativas autobiográficas.

A narrativa autobiográfica será digitada e entregue via e-mail. Já a entrevista ocorrerá através do aplicativo *online What'sApp*, onde as perguntas serão enviadas digitadas e as respostas deverão ser gravadas em áudio.

Este estudo pode apresentar riscos aos participantes no momento da coleta dos dados ou após ele, pois todo o material recolhido receberá análise e poderá ser exposto em textos e à avaliação de pesquisadores ou professores em universidades ou escolas, o que poderá gerar eventuais desconfortos, que pode variar entre constrangimento, mudança de comportamento,

mudança de atitude em sala de aula, mudança ou alteração de humor, descontentamento sob algum aspecto que engloba a pesquisa ou ao tema da pesquisa aos participantes do estudo.

Diante disto, para amenizar esta situação, é garantido por mim que a privacidade do participante será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo, além da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

O motivo deste convite é que o (a) Sr. (a) se enquadra nos seguintes critérios de inclusão deste trabalho: i) Professor de Língua Inglesa; ii) Professor da Rede Pública de Ensino no Estado do Tocantins, iii) Professor que tenha participado de Intercâmbio Internacional em países falantes da Língua Inglesa como parte de sua formação continuada.

O (A) Sr. (a) poderá deixar de participar da pesquisa nos casos em que forem observados os seguintes critérios de exclusão: i) Não tenha mais interesse em contribuir com a pesquisa; ii) Se sinta desconfortável ou não concorde mais em participar da pesquisa por qualquer motivo; (iii) Não ser professor de Língua Inglesa; iv) não tenha participado de intercâmbios Internacionais em países falantes da Língua Inglesa, (v) Não ser professor da Rede Pública de Ensino no Tocantins.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas será garantido, se necessário, o ressarcimento de suas despesas, e de seu acompanhante, como transporte e alimentação.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz os materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Secretaria do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura – PPGLLiT - Universidade Federal do Norte do Tocantins – Câmpus de Araguaína – TO e a outra será fornecida a(o) Senhor(a).

Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

Eu, _____, portador do
CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____,
residente _____ no _____ endereço
_____, na cidade de
_____, Estado do Tocantins, podendo ser contatado (a) pelo número
telefônico () _____, fui informado (a) dos objetivos do
estudo **O SUJEITO-PROFESSOR DE INGLÊS: UMA PROPOSITURA ANALÍTICA
FOUCAULTIANA**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que
os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em
atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha
identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar
minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em
participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Palmas – TO _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Tocantins
- CEP**

109 Norte, Avenida NS 15, ALCNO 14, Plano Diretor Norte – Palmas – TO
UFT Palmas (Prédio do Almoarifado) - CEP: 77.001-090 - Email: cep_uft@uft.edu.br
Fone:(63) 3232-8023.

Universidade Federal do Norte do Tocantins – Campus de Araguaína – TO

Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura – PPGLLit
Avenida Paraguai - s/n Setor - Bairro da Cimba, Araguaína - TO, CEP 77824-838
Telefone: (63) 3416-5601.