

IMPACTOS DA EDUCAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DE INGLÊS: MO(VI)MENTOS NO TEMPO

Vanderlice dos Santos Andrade Sól¹

Resumo: Este estudo investiga os efeitos da (des)construção identitária de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada. A trajetória teórico-metodológica deste estudo está ancorada nas pesquisas em Linguística Aplicada. Este trabalho possui cunho qualitativo e privilegia diferentes possibilidades de análise do *corpus*, o qual foi formado por meio de questionários abertos, entrevistas semiestruturadas, narrativas escritas, filmagens e notas de campo. Os participantes foram nove professoras da rede pública de ensino de Minas Gerais. A investigação revela que o processo de (des)construção das trajetórias das professoras se deu pela via dos rastros e dos “indecidíveis” derridianos e do tempo kairológico (tempo do sujeito).

Palavras-chave: Formação docente; Educação Continuada; Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

IMPACTS OF CONTINUING EDUCATION ON THE IDENTITY CONSTITUTION OF ENGLISH TEACHERS: MO(VI)MENTS In TIME

Abstract: This study investigates the role of time in the process of identity deconstruction of teachers of English that took part in a continuing education project. The theoretical-methodological trajectory of the study is based on Applied Linguistics field. This is a qualitative study that used different possibilities of interpretations over the *corpus*, which was formed by open-ended questionnaires, semi structured interviews, narratives, videotaped classes and field notes. The participants were 9 teachers from regular schools from the State of MG. The investigation drives the conclusion that, the process of identity deconstruction of teachers followed derridean traces and “indecibles” and of logical kairolological time (subject time).

Keywords: Teacher education; Continuing education; Foreign language teaching and learning.

¹ Universidade Federal de Ouro Preto (vanderlice.sol@ufop.edu.br)

INTRODUÇÃO

Por que investigar a constituição da identidade de professores? É importante destacar que a identidade não pode ser vista como fixa ou estável, na qual se tem um sujeito racional, unívoco e logocêntrico. Nessa perspectiva, a definição de (des)construção subjacente a este estudo transcende as oposições binárias e inaugura a *différance*, conforme propõe Jacques Derrida. A *différance* remete ao que não se deixa apreender, “à mobilidade do que está sempre deferido, adiado, prorrogado, escandindo a divisão espaço-tempo, na medida em que confunde a distinção entre presente-ausente” (SAMPAIO, 2008, p. 102). Sendo assim, pensar a identidade envolve pensar não apenas o que “já não somos”, mas também o que “ainda não somos”. Nesses casos, o professor constrói uma narrativa de si pautada nos “jás” e “aindas”, a qual diz sobre o que ele pretende se tornar e como ele chegou a ser (ou imagina que chegou), o professor que é ou que vem sendo.

Nesta perspectiva, este estudo investiga os impactos da educação continuada (EC) na constituição identitária de professores de inglês egressos de um projeto de EC de duração pré-determinada. Celani (2002) define EC como:

uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a idéia de um produto acabado [...] por exemplo, dominar uma certa técnica, em um momento ou período determinados. (CELANI, 2002, p. 22)

A EC, para os professores de Línguas Estrangeiras (LE), está contemplada nos documentos oficiais, mas, na prática, ainda são escassos os projetos que a colocam em prática em amplitude nacional. Vários estudos em Linguística Aplicada (LA) (COELHO, 2011; DUTRA e MELLO, 2013; SÓL, 2013, 2014; REIS, 2018, entre outros) mostram que a EC pode trazer contribuições para os professores, alunos e formadores de professores.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Considerando a natureza complexa dos processos de constituição identitária, a identidade se constitui no contato no/do confronto; é através do olhar do outro que o sujeito se vê; a identidade do sujeito não é estável, está sempre em movimento, em transformação. Por isso, torna-se relevante

problematizar a EC de professores de Língua Inglesa (LI), os descompassos de expectativas, os (in)sucessos e seus desdobramentos.

As perspectivas teóricas que ancoram este estudo operam com a ideia de deslocamentos e não de mudança, uma vez que o deslocamento diz de um ir e vir, de algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição discursiva, ou até mesmo de um lugar discursivo, para outro (NEVES, 2008); e que não necessariamente significa grandes mudanças, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, desprendimentos de certas representações para dar lugar a outras, ou seja, em um deslocamento há sempre um rastro do passado no presente.

Vale salientar que esta investigação adota a noção de “rastro” para falar daquilo que é de natureza inconsciente e que está em constante ameaça de ser apagado ou não ser mais reconhecido (DERRIDA, [1972b] 1991). Assim sendo, a noção de rastro é empreendida para falar do caráter paradoxal e fugidio da linguagem e da interdependência do passado-presente-futuro para o sujeito na memória narrativa.

Outra noção importante neste estudo é a noção de “representação”, vista como algo que está ligado à memória do sujeito, aos acontecimentos que marcam sua existência, ao seu modo de perceber/ser (n)o mundo. Lembrando que consideramos o sujeito como constituído no campo da linguagem, que não controla o seu dizer, é movido pelas contradições e pela busca pela completude.

Sobre a perspectiva do tempo na EC, vale acrescentar as categorias *Chronos* e *Kairós*, que na mitologia grega designam o tempo (MARTINS *et al.*, 2012). *Chronos* refere-se ao tempo cronológico, sequencial, linear, contabilizável, quantificável. Esse é o tempo norteador de nossas ações sociais. *Kairós* refere-se ao tempo existencial, qualitativo, não racional, imprevisível e mutável, um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece: a experiência do momento oportuno e singular para o sujeito que a vivencia.

Conforme afirma Lacan ([1966] 1998, p. 208), a respeito da modulação sobre o tempo, cada sujeito tem seu tempo lógico próprio e esse tempo se divide em três momentos: “o instante do olhar”, “o tempo para compreender” e o “momento de concluir”. Esses três momentos não se constituem de maneira linear. Primeiro, o sujeito tem uma dada situação a resolver, a qual ele observa e analisa; em seguida, elabora hipóteses no momento de compreender. E, por meio de uma “tensão temporal”, o sujeito chega ao momento de concluir. Essa tensão

é causada pelo tempo do próprio sujeito no movimento lógico de passagem da compreensão para a conclusão. Vale lembrar que esse momento de concluir pode desencadear novas dúvidas e o sujeito retornar ao instante de olhar. É um movimento constante, mas nunca da mesma maneira.

Problematizar a coexistência do velho e do novo nas trajetórias subjetivas das professoras é pensar para além das oposições binárias, “bem como das contestações feitas sob a forma simples do ‘nem isso/nem aquilo’” (DERRIDA [1972c] 2001, p. 48). Assim, não é possível discutir as trajetórias das professoras sem falar da coexistência do velho e do novo sob o jogo da *différance*. Pois, conforme Derrida,

A différence é o que faz com que o movimento de significação não seja possível a não ser que cada elemento dito ‘presente’, que aparece sobre a cena da presença, se relacione com outra coisa que não a ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se já moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro, relacionando-se o rastro menos com aquilo a que se chama presente do que àquilo a que se chama passado, e constituindo aquilo a que chamamos presente por intermédio dessa relação mesma com o que não é ele próprio: absolutamente, não é ele próprio, ou seja, nem mesmo um passado ou um futuro como presentes modificados. É necessário que um intervalo o separe do que não é ele para que ele seja ele mesmo [...]. (DERRIDA, [1972b] 1991, p. 45)

Nessa perspectiva, algo só é a partir do rastro de outro. E é nessa relação que se (des)constroem as identidades das professoras participantes deste estudo.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A trajetória teórico-metodológica deste estudo está ancorada no atravessamento das perspectivas discursivas (PÊCHEUX, 1988; FOUCAULT, [1969] 2009, [1971] 1996; ORLANDI, 2005, 2007; AUTHIER-REVUZ, 1998 e outros), psicanalítica freudo-lacaniana (FREUD, [1901] 1996, [1905] 1996, [1927-1931] 1996; LACAN, 1998, 2001, e outros), desconstrutivista derridiana (DERRIDA, [1972] 2001, 2004, 2005, 2009). Este trabalho possui cunho qualitativo e seguiu uma abordagem metodológica que privilegiou diferentes possibilidades de interpretação sobre o material discursivo analisado.

As participantes foram nove professoras da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais egressas do projeto de educação continuada EDUCONLE². As professoras possuíam, na ocasião da pesquisa, entre 3 e 15 anos de experiência docente em LI³. O *corpus* foi formado por meio de questionários abertos, entrevistas semiestruturadas, narrativas escritas, filmagens de aulas e notas de campo. A pesquisa contou com duas fases: na primeira, todas as participantes responderam aos questionários e entrevistas. Na segunda fase, cinco professoras participaram das entrevistas e elaboraram uma narrativa escrita, e três tiveram suas aulas filmadas durante um mês.

Vale destacar, sobre os procedimentos metodológicos, que o analista de discurso deve considerar sempre “a porosidade da linguagem” (o sujeito falando através da ideologia e do inconsciente), e a constituição da identidade em constante (des)construção. Assim, penso ser necessário considerar, nas pesquisas em LA sobre formação de professores de línguas, que a heterogeneidade deve ser vista em oposição aos “binarismos” (certo/errado; tradicional/contemporâneo etc.).

Meu olhar é guiado pelas noções teóricas que embasam este trabalho de pesquisa, pela multiplicidade de campos afins e interlocuções, na aposta de melhor compreender os dizeres das professoras, e não reduzi-los a uma interpretação equivocada, visto que

através das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, [...] as ‘coisas a saber’ coexistem assim como objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de ‘saber do que se fala’, porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são [apenas] o produto de uma aprendizagem. (PÊCHEUX, [1988] 2009, p. 55)

Nesse processo, busco, nos gestos de interpretação do *corpus*, atravessar a opacidade do discurso para encontrar tanto as regularidades nele presentes quanto

² O EDUCONLE é um curso de atualização para professores de inglês da rede pública e particular de ensino de Minas Gerais, desenvolvido na Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/educonle>. Acesso em: 15 de abr. 2020.

³ Este estudo é um recorte de uma pesquisa de doutoramento da autora deste artigo. E, os nomes das professoras são fictícios, conforme princípios de ética em pesquisa.

os pontos de singularidade, sempre levando em conta as histórias de vida das professoras-enunciadoras.

GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Ao tecer a rede de representações sobre o projeto de EC EDUCONLE, as participantes reconhecem o impacto do projeto em suas vidas, tanto profissional quanto pessoal. Esses dizeres são pautados, muitas vezes, na polarização dos conceitos, ou seja, visões dicotômicas que constituem o imaginário das professoras (“eu era... não sou mais”). No entanto, algumas participantes se veem em um impasse diante da demanda de mudar suas práticas, ou seja, sabem que algo não anda bem, mas não sabem como implementar mudanças. A responsabilidade por fazê-lo é depositada no projeto de EC até que se percebe que não é bem assim, que o projeto de EC não é “perfeito”. O recorte discursivo (RD) a seguir corrobora essa problematização:

(RDI) Em 2007, surgiu a propaganda do Educonle na minha escola. E quando vi que se tratava de um curso oferecido pela UFMG, fiquei muito feliz. Consegui ingressar e hoje eu posso dizer que foi muito bom. Com toda a certeza, *me ajudou a rever muitas atitudes como professora*. E é claro, que a metodologia aliada à parte de prática da língua, foi de extrema importância. *Dizer que foi tudo perfeito, eu estaria faltando com a verdade*. Principalmente, porque modificar *totalmente* uma metodologia em relação à língua estrangeira praticada de forma tradicional e não comunicativa por anos a fio, e fazer com que nossos alunos amem estudar *inglês da noite para o dia não é uma tarefa fácil*. (Ana - Narrativa)⁴

Na representação de Ana, a EC ocupa o lugar de questionadora de sua prática e de detentora da verdade, ou verdades, sobre a maneira como se deve ensinar e aprender inglês. O uso do advérbio de modo “totalmente” revela que o efeito esperado seria o de mudar “totalmente” suas práticas e de forma rápida, “da noite para o dia”. Esse recorte demonstra que a professora Ana percebe a EC como um momento de apagamento da velha prática e instauração instantânea do

⁴ As narrativas foram transcritas na íntegra, seguindo-se as normas de transcrição utilizadas por Sól (2014).

novo, tido como o certo, pautando seu dizer no binarismo certo/errado (tradicional/comunicativo).

Ao criticar a forma de pensamento baseada nas oposições metafísicas e subordiná-las ao movimento da *différance*, Derrida ([1972c] 2001, p. 35) afirma que o sujeito se constitui a partir desse movimento temporal, onde presente-passado-futuro se misturam, deixando seus rastros.

A análise do RD1 remete, também, às problematizações de Mrech (2005) sobre a EC e as crenças do mercado de saber sobre a ideologia da aprendizagem contínua, que são pautadas em uma concepção de mudança como algo que ocorre de maneira rápida e constante, processo generalizável a todos os sujeitos. Considerando esse funcionamento interdiscursivo, Ana se vê nesse impasse entre mudar conforme a interdiscursividade que ela apreende da EC e os limites de seu próprio corpo como real que se apresenta e de seu desejo, talvez sendo colocado à prova.

Voltando o olhar para recortes de outras professoras, a partir da rede de representações tecidas pela maioria, é possível perceber o entrelaçamento das imagens da EC em relação ao lugar que as professoras as colocam e em como se imaginavam em suas trajetórias.

(RD2) Melhorei muito em todos os sentidos, com ideias bem mais criativas e diversificadas. *Antes* era tudo mecânico e repetitivo. (Bilu - Questionário)

(RD3) [...] estava muito incomodada. Minhas habilidades já não atendiam as cobranças da escola e dos alunos. (Cibele - Questionário)

(RD4) Sentia-me desamparada, só e sem “bússola”. (Bernadete - Questionário)

(RD5) [...] Achava que ensinar inglês, principalmente em escolas públicas, onde os recursos são baixos ou nulos, era ensinar gramática, com o famoso “cuspe e giz”. (Lu - Questionário)

(RD6) [...] Antes estava um pouco. [...] *achava* que não era possível dar aula falando em inglês com meus alunos [...]. (Julia - Questionário)

(RD7) Me sentia um ZERO à esquerda. (Helena - Questionário)

(RD8) Eu precisava de maior domínio do conteúdo [...]. (Cibele - Questionário)

Depreendem-se, a partir do conjunto de recortes acima (2-8), as imagens da professora de inglês que, antes da participação na EC, precisava de ajuda e se encontrava desprovida de soluções para os mais diversos desafios da profissão.

As representações mais recorrentes são reveladas a partir de repetições de itens lexicais usados pelas professoras para se referir a si, tais como: “desamparada”, “mecânico”, “repetitivo”, “inseguro”, “só focava a gramática”, “incomodada”, “desmotivada”, “sem bússola”.

Nos recortes acima (RD 2-8), as professoras constroem seus dizeres remetendo a um antes e a um depois, assim, o fio condutor de seus discursos se apoia em um “movimento de irreversibilidade” (DERRIDA, [1972a] 2005), como se fosse impossível regressar ao antes, o estado inicial. Nesse caso, vale ressaltar que não é possível apagar a estrutura de ambiguidade e reversibilidade contida no *phármakon*; dito de outro modo, é impossível apagar a dualidade dos paradigmas. Assim, a prática das professoras pode ser comparada ao *phármakon*, que comporta a dialética do mesmo e do outro, do dentro e do fora, do remédio e do veneno, da velha prática e da nova prática.

Os rastros da EC nas trajetórias das professoras se apresentam a partir de vários traços entrelaçados e relacionados aos deslocamentos evidenciados pelas docentes como mais marcantes. O traço mais acentuado propiciado pela EC nos dizeres abaixo é com relação ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de LI das professoras e seu impacto em sua (des)construção identitária. Os recortes a seguir exemplificam tal consideração:

(RD9) [...] Aí foi que eu me matriculei no EDUCONLE, aí as coisas começaram a mudar na minha cabeça. Eu falei: “*eu acho que eu vou dar conta de ensinar pra esses meninos ALÉM de gramática, dá pra falar*”, porque eu comecei a deslanchar no curso também então, aí que eu comecei a “*não, eu só não trabalhava fala porque eu não dava conta de falar*”. Não que não era possível, entendeu? Procurei o EDUCONLE porque eu queria melhorar o meu inglês pra poder trabalhar na sala de aula. Mas sempre eu *já tinha aquilo pronto que na escola pública eu não ia trabalhar com fala*. Aquele lá não era o lugar pra isso. Aí o EDUCONLE, de certa forma, tirou um pouco disso, *eu poderia trabalhar SIM a fala*, não precisa ser por exemplo, curso de inglês, que nunca vai ser. Curso de inglês é curso de inglês, com a/ Menos alunos em sala, uma estrutura toda bacana, e a escola pública é escola pública com suas ENE dificuldades, mas que eu não poderia abrir mão de trabalhar a fala, que. *Apesar de que eu acredito na leitura assim/ SABE*, ela me AJUDA a eu até falar, porque é onde você aprende expressões um tanto de coisa . E/// E o EDUCONLE veio trazer essa/// esse diferencial pro meu trabalho, hoje eu falo muito mais, porque eu passei... eu me envolvi mais no EDUCONLE. Porque eu fui posta a prova nesse ponto também . Muitas vezes eu... *Eu falei: “meu*

Deus, eu vou embora daqui. (Risos) Vou ficar aqui não! Dou conta não!" (Alice - Entrevista)

(RD10) Estudar no EDUCONLE *fez a diferença na minha vida*, pois aprendi muito sobre a língua, e como trabalhar o inglês na sala de aula. A partir daí, as minhas aulas começaram a ACONTECER de outra forma. *Antes*, eu nem falava em Inglês com os meus alunos. *Depois* do EDUCONLE, as minhas aulas tornaram-se mais dinâmicas, mais cheias de vida. *Hoje eu me preocupo em trabalhar as quatro habilidades* da língua em sala de aula. Eu me preocupo com aprendizagem deles. Hoje sou uma professora muito diferente daquela que se formou em 1989. *Não tenho medo de falar Inglês* na sala de aula. E devo tudo isso às aulas do Projeto, às professoras e aos estagiários. (Mary - Narrativa).

(RD11) [...]

Mary: What a kind of, é... what a kind of product we can meet in the bakery? We can buy in the, in the bakery? /Pay attention. What, é... do.... What do you can buy/ é//, in the bakery. When I go to the bakery, é, I go there, and o que que eu posso comprar, é/ na bakery?

[incompreensível]

Estudante 9: Milk

Mary: Milk....

Mary: então, milk, coffee? Coffee in the bakery?

Estudante 10: coffee, yes

Estudante 11: coffee

Mary: bread

[conversas]

Mary: ok. So, the market?

Estudante 11: é, podemos comprar/

Mary: what can you buy? É// what could you buy in the supermarket what can you buy in the supermarket?

Estudante 11: rice?

Estudante 12: what can you buy?

Mary: é

Estudante 11: Rice.

Estudante 12: sei lá professora, é///

M: supermarket. Rice.

[conversas]

Estudante 13: juice

Mary: Juice. Bakery, supermarket. [escrevendo as 3 categorias no quadro] And bank?

Estudante 14: roubar

Mary: NO! [Risos]

Estudante 11: dollar

Mary: bank people.
 [Conversas]
 Mary: What can you find in the bank?
 Estudante 15: money
 Mary: money.
 [vários falam]
 Mary: only Money?
 Vários: Yes!
 Mary: pay some bills. To pay some bills, for example, this is a pay, é, like, é... bill. Conta, por exemplo, pagar contas. Não é isso?
 Estudante 16: yes
 Estudante 17: fazer saques
 Estudante 11: pegar cheque
 [incompreensível]
 Mary: school. School.
 Estudante 11: estudo, exercício [...] [conversas]
 Mary: what can you see in the school? [...] (Mary - Aula 4)

No bloco de recortes acima (9, 10 e 11), é possível perceber uma “tensão temporal” (LACAN, [1966] 1998) instaurada nos dizeres das professoras. Percebe-se que elas olham para a própria prática e elaboram asserções sobre si, chegando a algum tipo de compreensão sobre alguns aspectos. Nesta “tensão temporal”, depois do instante do olhar, uma pausa desestrutura o discurso sobre a própria prática e, provavelmente, se inicia o momento de compreender. No RD9, ao enunciar: “eu acho que eu vou dar conta de ensinar pra esses meninos ALÉM de gramática, dá pra falar” e “não, eu só não trabalhava fala porque eu não dava conta de falar”, Alice, a partir da participação na EC, parou para olhar para a própria prática e para localizar o que era um entrave às suas ações na sala de aula. As questões localizadas e nomeadas são: o uso excessivo de gramática, a falta de atividades que trabalhassem a habilidade oral e a constatação de que não trabalhava tal habilidade porque “não dava conta de falar” (“não, eu só não trabalhava fala porque eu não dava conta de falar” - RD9). Assim, por meio de elaborações de hipótese, Alice passa pelos tempos de olhar e compreender algumas questões, chegando a algumas conclusões e iniciando um novo olhar sobre essa prática a cada instante. A questão do tempo lógico do sujeito será retomada mais adiante para discutir e problematizar a EC.

Ainda sobre o RD9, é importante considerar os modos de dizer da enunciadora Alice por meio do discurso direto (Eu falei: “eu acho que eu vou dar conta de ensinar pra esses meninos ALÉM de gramática, dá pra falar”; “não, eu

só não trabalhava fala porque eu não dava conta de falar”; Eu falei: “meu Deus, eu vou embora daqui ((risos)) Vou ficar aqui não! Dou conta não!”). É possível depreender, conforme afirma Authier-Revuz (1998, p. 149), que todo discurso direto se apresenta como uma “ficção de apagamento”, que, apesar de dar a ideia de objetividade por meio do “eu cito”, é, ao mesmo tempo, estruturada pela heterogeneidade. Entretanto, não se trata de avaliar se o que a professora diz aconteceu da forma como ela relata, o que importa é o significado disso para sua trajetória; dito de outra maneira, o que importa é o que ela recorta como relevante e relata em seu discurso. Não se trata de desvelar a verdade, aqui vale a verdade do sujeito. Esse modo de (se)dizer parece apontar para uma ênfase que a enunciativa confere à sua narrativa e para as possíveis formas de (des)construção de sua identidade, considerando a EC como um acontecimento⁵ em sua trajetória. Deve-se lembrar que não é possível localizar a (des)construção da identidade – ela ocorre sempre de maneira processual.

Entre outros pontos significativos nos recortes acima, o RD10, também, indicia o rastro da EC marcado pela questão da necessidade de desenvolvimento da competência linguística percebida pela professora Mary. A diferença que a professora diz que a EC fez em sua trajetória está ligada ao aprendizado da LI. O uso do verbo “acontecer”, acompanhado da entonação da professora, que, para dizer das aulas, é bastante acentuada, parece remeter à instauração de uma nova discursividade, de um deslocamento subjetivo para a professora, implicando outras tomadas de posição na sala de aula.

Nesse sentido, o RD11 corrobora tal interpretação, na qual Mary investe na aula da LI o uso de paráfrases para que os alunos compreendam, mesmo tendo, às vezes, que lançar mão da tradução para o português (“What a kind of, é... what a kind of product we can meet in the bakery? What do you can buy/ é//, in the bakery. When I go to the bakery, é, I go there, and o que que eu posso comprar, é/ na bakery?” “[...]what could you buy in the supermarket what can you buy in the supermarket?). Nesse mesmo recorte, ao enunciar “[...] pay some bills. To pay some bills, for example, this is a pay, é, like, é... bill. Conta, por exemplo, pagar contas. Não é isso?”, a professora evidencia o seu processo de

⁵ A noção de acontecimento é delineada, neste estudo, a partir das considerações da história mais o significado dela para o sujeito. Nesse processo, passado e presente se misturam, pois o acontecimento não se prende ao tempo, porque perpassa o sujeito, buscando novos encontros.

deslocamento (o ir e vir), a *différance* (a instauração do mesmo e do diferente), a velha prática se misturando à nova. Assim, Mary parece estar no tempo de ver e compreender sua prática, o que não implica por em prática (concluir) só porque localizou e compreendeu. Aqui, o que entra em jogo é da ordem da singularidade de cada sujeito, do tempo lógico de cada um.

Nessa perspectiva, outro apontamento relevante evidenciado pela rede de representações das professoras é a questão da EC funcionar como geradora de inquietações. No recorte discursivo a seguir, por exemplo, a representação do imperativo de mudança é uma demanda do EDUCONLE, demanda que vem de fora, que não foi incorporada pela professora, e que é interpretada por ela como necessariamente imediata.

(RD12) Esse *incômodo*, teve esse incômodo da mudança me marcou. Da *gente ter que mudar*, apesar de eu querer mudar, né, é::: eu não via assim uma maneira mais imediata de mudar/// (Ana - Entrevista)

Esse impasse, essas inquietações são inerentes ao processo da formação continuada; e o falar de si, de sua prática, do que vai e do que não vai bem na sala de aula pode ajudar o professor a localizar o que se apresenta como incômodo. Por outro lado, o imperativo de mudança da EC pode levar o professor a se filiar a uma demanda que não parte dele, mas vem do outro. Esse outro pode ser o formador, outros professores, o próprio discurso da EC etc.

Para Ana, os deslocamentos subjetivos em sua prática devem acontecer baseados em uma relação de causa e efeito, e conseguir “mudar” nesse tempo que a enunciadora imagina que a EC estabelece para ela parece gerar angústia na professora.

Considerando o dizer de Ana, pode-se depreender que ela se encontra no “instante de olhar” para os efeitos da EC em sua prática. Esse é um momento que pode angustiar. A angústia pode aparecer sob o efeito de uma demanda e então revelar a falta (LACAN, [1962-1963] 2005). O dizer de Ana (“não via assim uma maneira mais imediata de mudar”) revela a forma como se configura o instante de olhar. Enquanto essa modulação temporal não mudar para as próximas etapas (compreender e concluir), pode ser que deslocamentos subjetivos não ocorram de fato para a professora. Por isso, é importante considerar a incidência dessas modulações do tempo e suas idiossincrasias em projetos de EC. Os deslocamentos não acontecem em um tempo cronológico e

não se dão da mesma maneira para sujeitos distintos. Em um grupo de professores, uns podem estar em tempos distintos, onde uns estão no instante de olhar, outros estão no tempo de compreender e outros já estão concluindo algo.

Além disso, destaca-se a representação messiânica dos projetos de EC, os quais têm as soluções para todos os problemas. Em suma, porque passaram por esses projetos, as professoras se pautam em um “eu era”, “não sou mais”, como se fosse possível apagar todas as marcas daquilo que as constitui. Conforme afirma Derrida ([1972c] 2001, p. 48) sobre as oposições metafísicas, não existe um modo de pensar o processo de significação sem admitir as diferenças. Assim, a desconstrução é proposta pelo autor como uma “estratégia” para evitar a neutralização das oposições binárias. Segundo o filósofo, “desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia [...]”, assim, é preciso pensar “para além das oposições, bem como das contestações feitas sob a forma simples do ‘nem isto/nem aquilo’”.

Mediante os gestos de interpretação empreendidos, o projeto de EC é representado como o lugar de segurança e conforto, fonte do saber, da verdade e lugar de solucionar problemas. Nessa perspectiva, as professoras justificam suas ações, seus modos de agir e pensar pautados em um *antes* e um *depois* do EDUCONLE. Nos dizeres das professoras, ecoam a representação marcante de um *antes* e um *depois*, em que elas (re)velam que mudanças aconteceram em todos os sentidos, tanto no campo profissional quanto no pessoal. Esse jogo do *antes-depois* pode ser relacionado ao que Freud ([1898] 1996) chama de “lembranças encobridoras”, ou seja, a lembrança vista como a imagem que o sujeito tem de um fato ocorrido e que parece nítida e clara, quando, na verdade, é marcada por uma interrupção da história, pois, conforme ressalta Lacan ([1962-1963] 2005, p. 43), “a história tem sempre um caráter de encenação”.

(RD13) [...] Aí, depois que eu fui pro EDUCONLE, aí eu desapareci a falar mais, a cumprimentar eles, a cutucar mais eles // Aí, as aulas eu achei assim// Eu me senti mais// mais professora de inglês, entendeu? Eu me senti mais professora de inglês, e era um desafio, cada aula pra mim era um desafio. Eu percebia que eles ficavam na felicidade só de me entender, e quando eles falavam então, alguma coisa, que eu cutucava, aí a felicidade já dobrava, “eu entendi e também falei”. Aí, eu tô indo por esse caminho, sabe? Trabalhar a fala, a leitura, é// a escuta não tanto, só a escuta deles com relação a mim, o meu inglês. Por causa do aparelho de som, que nunca tá/ que num/e a tomada não funciona// e eu tinha, mas o meu estragou, e aí eu ainda não tomei a providência de levar algum som

de casa mesmo pra escola, que muitos professores fazem isso. *Agora* com relação *ao meu maior problema*, que eu conversei com a X [cita nome de uma formadora], o *PLANEJAMENTO*. Eu sou muito assim, meio que// por exemplo, eu preparo minhas aulas/ eu preparo minhas aulas não, eu pego aquilo que eu quero levar pra sala. (Alice – Entrevista)

No RD13, a professora Alice narra sua trajetória profissional, ressaltando os rastros da EC e os deslocamentos considerados por ela como os mais marcantes, oscilando seu dizer entre o passado (durante e depois do EDUCONLE) e o “agora” (sua prática na sala de aula após o contato com o EDUCONLE). O saber falar a LI conferiu à Alice a possibilidade de se inscrever em um outro lugar na sala de aula. O dizer “eu me senti mais// mais professora de inglês” revela que a EC deflagrou o grande acontecimento na vida da professora. E, a partir dele, ela (re)significa sua trajetória. Em suma, coabitam, no dizer de Alice, os rastros da nova e, também, da velha prática, que resistem numa relação que é da ordem da *différance*. O dizer: “Por causa do aparelho [...]”, seguido de várias hesitações, indica que a professora se inscreve no discurso das justificativas, que, em seguida, aponta para uma confissão (“e aí eu ainda não tomei a providência”).

Quanto ao “maior problema” (“o PLANEJAMENTO”) localizado por Alice (RD13), ele aparece tempos depois quando ela já está participando do ConCol⁶. Observando esse movimento do tempo, percebe-se que nem tudo que foi trabalhado na EC constituiu acontecimento para a professora, ou seja, nem tudo possibilitou uma (re)significação da prática em uma relação causa-efeito. Considerando que a significação se dá no *a posteriori*, vale retomar a discussão sobre o tempo lógico (Lacan ([1966] 1998), assim, é possível inferir que o EDUCONLE instaurou o instante para olhar e compreender a prática e a profissão professor de LI e, a partir da participação no ConCol, a professora Alice, bem como outras participantes, concluíram algumas questões e levantaram outras.

⁶ O ConCol (Continuação Colaborativa) é um projeto de extensão desenvolvido na Faculdade de Letras da UFGM, que nasceu em 2011 a partir da minha pesquisa de doutorado e faz parte do Programa “Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras”. O projeto oferece educação continuada aos professores de inglês egressos do EDUCONLE.

Os RDs 14 e 15, abaixo, que se referem à professora Júlia, em diferentes momentos da entrevista, durante uma de suas aulas, também corroboram a discussão acima sobre o tempo do lembrar e do esquecer.

*(RD14) Eu tento seguir mais alguns passos da aula, de, por exemplo, de fazer um *warm up*, que eu tinha deixado de fazer, de chegar, às vezes chegava e já falava assim “então vamos corrigir o exercício e tal”, né e falar assim “vamos ver o que que a gente vai falar hoje”. Então, começar a preparar os alunos pra aquilo que a gente vai trabalhar naquele dia, né, então isso é uma coisa que eu vejo que eu tento fazer muito mais agora depois do Educonle. Meio que assim, eu sabia teoricamente o que era pra fazer e tinha esquecido, e tinha ficado de lado [...] às vezes assim o Educonle meio que fez você LEMBRAR “opa, você não tá usando isso mais, você esqueceu?” “Na correria você parou de fazer isso?” Né, começa a ficar mecânico, né. Então eu acho que é preciso voltar, “opa, volta e vamos lembrar o que esqueceu”, o que tem que fazer que não tá fazendo mais.*

(Julia – Entrevista)

(RD15) [...]

J: ok? Ok. Agora que vocês já completaram, *vocês vão conversar com o colega que tá perto de vocês, tá?* Vira pra trás, ou olha pra frente, ou olha de lado. Ok?

J: olha aqui: primeira, first question, first question: *what present would you like for your next birthday? What would you like for your next birthday.* Aí é pra você a pergunta, você vai responder: I'd like a cellphone, a dog, some Money, ok? E depois você vai fazer as perguntas. V [professora chama a atenção do aluno]! você vai fazer as perguntas daquilo que você respondeu aí. Tá? *What would your mother like? Ah, my mother would like a purse. What would your best friend like? My best friend like//* e aí você já respondeu. Ok? E aí você vai fazer a pergunta pro seu colega, que tá do seu lado e aí o seu colega vai perguntar pra você. ok? *English, english, english! No portuguese. ok?*

(Julia – Aula 3)

A professora Julia utiliza em sua narrativa o discurso direto para elencar o que passou a fazer na sala de aula após o EDUCONLE. Esse recurso confere à narrativa um grau de exatidão sobre o ocorrido. Nesse processo enunciativo, são

dois enunciadores: a professora, que narra no presente, e a voz do Outro⁷, que cobra as tomadas de posição da professora. Mais um aspecto observado é que o dizer da professora oscila entre o esquecimento e a lembrança. Vale observar que a enunciativa utiliza a entonação enfática para o vocábulo “Lembrar”, o que indica o grau de importância conferida pela professora a esse aspecto. Os dizeres da aula (RD15), também, corroboram a discussão sobre a coexistência velho-novo, indo ao encontro do dizer de Julia sobre sua prática.

No RD16 abaixo, o dizer da professora Mary também apresenta um quadro de (re)significações sobre sua prática desencadeadas por sua passagem no EDUCONLE.

(RD16) Então assim, HOJE eu tenho muito mais cuidado com o material que eu preparo, eu busco muito mais material, eu procuro trabalhar, gosto muito de trabalhar com textos e a gramática contextualizada nos textos, então eu FALO/ em inglês com os meus alunos/. Não diria que a aula é o tempo todo em Inglês, porque eles também reclamam que não entendem, mas se você for comparar M [referindo-se a si própria], por exemplo, 1990/em sala de aula que não falava nada em Inglês e o que falava era errado, a pronúncia era errada e comparando agora X [a professora se referindo a ela mesma] pós Educonle, né, então assim, eu converso, eu cumprimento, algumas frases, procuro me expressar/ mesmo tendo dificuldades, mas eu procuro falar. Então eu me conscientizei que, uma vez professora de Inglês, eu não posso chegar lá na sala e falar o tempo todo só Português. Eles perguntam “o quê ah, não entendo”, brincam comigo assim “Tá me xingando?”. Mais assim, foi a MUDANÇA que aconteceu na minha vida [...] Ah, eu melhorei MUTÍSSIMO, eu cresci muito. Que como eu não sabia é::: preparar/ uma aula/ Eu não SABIA buscar material, eu não sentia essa necessidade aí de buscar material. Na minha cabeça eu pensava que era só trabalhar GRAMÁTICA/ verbo e não, agora, hoje é::: eu tenho outras

⁷ O Outro (grande outro, escrito com letra maiúscula) é o “lugar onde a psicanálise situa, além do parceiro imaginário (o pequeno outro, escrito com letra minúscula), aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, o determina” (CHEMAMA, 2005, p. 156). E, refere-se ao lugar simbólico, à importância da dimensão social para a constituição do sujeito do inconsciente.

possibilidades/ eu me preocupo em trabalhar as 4 habilidades do Inglês, então, eu faço questão que o meu aluno escreva em Inglês, que ele ouça, eu levo CDs pra sala, coloco música, coloco CDs de livros que eu recebo de editoras [...] eu também me coloco no lugar deles, porque eu também já me senti assim. Eu já senti **MUITA DIFICULDADE** de falar, então imagino que eles mais ainda/. E assim, muitas vezes eu me sinto desafiada, porque eu tenho aluno que sabe falar Inglês, eu tenho aluno que é filho de professor de Inglês. Eu tenho aluno que morou fora do Brasil. Então, hoje eu tenho essa consciência, eu não posso parar, eu não posso deixar de lado, eu não posso ficar parada mesmo, eu não posso, como que se diz, relaxar “ah, não tem mais nada pra aprender, não tem mais nada pra estudar, não tem mais nada pra buscar, não tem **NADA** de novo pra trazer pro meu aluno”. **TEM SIM**, e este aluno que fala Inglês e este aluno que chega pra mim e me pergunta em Inglês, que eu tenho que ali, rapidamente, elaborar a resposta pra ele em Inglês/. Então hoje eu me sinto mais segura/ e::: melhorei muito em relação ao que eu **ERA**/.
(Mary - Entrevista)

Conforme o recorte 16, percebe-se que a professora (re)significou sua prática em vários aspectos (seleção de material, a contextualização da aula, o ensino das quatro habilidades, o uso da LI em sala de aula etc.). Mas o deslocamento que parece comandar os demais é quanto ao seu modo de enunciar na outra língua. Um exemplo disso é quando a enunciativa diz enfaticamente “eu **FALO**”, “foi a **MUDANÇA** que aconteceu na minha vida [...]”.

Outro gesto de interpretação depreendido do dizer de Mary diz respeito ao modo de construção de sua narrativa se colocando na posição do aluno para justificar a dificuldade que existe em aprender a LI. Essa construção se manifesta quando a enunciativa usa o discurso direto e as aspas, colocando o dizer do aluno em evidência para justificar as suas tomadas de decisão quanto ao uso da LI em sala de aula (“o quê ah, não entendo”, “Tá me xingando?” - RD16). O dizer “eu já senti **MUITA DIFICULDADE** de falar, então imagino que eles mais ainda” corrobora a análise anterior. Assim, a professora define sua prática a partir das suas experiências de aprendizagem quando aluna.

Mais um apontamento quanto ao RD16 diz respeito ao discurso do mercado de saber que vende a ideologia da aprendizagem contínua (MRECH, 2005). Esse discurso pode ser deflagrado no dizer de Mary com a repetição da expressão “não posso” (“Então, hoje eu tenho essa consciência, eu não posso parar, eu não posso deixar de lado, eu não posso ficar parada mesmo, eu não

posso”). O uso do verbo “poder” pode estar indicando uma demanda da EC enquanto mercado de saber que atua sobre a educação contemporânea.

O RD abaixo apresenta o esforço da professora Mary em dar a aula usando a LI e as relações entre sua prática e seus deslocamentos identitários.

(RD17) [...]

Mary: student? Ok. Ah/ are they studying science? Mathematic?

Art? English? What are they studying?

Vários estudantes: science.

Mary: science. Very well, very good. So, and/ can you tell me what

penguins eat?// eat. For example, an// we eat food, like pizza,

sandwich, rice, beans, an... frites potatoes. We. We eat food like

this. And? What about penguins?

Estudante12: fish

Mary: fish? Ok, very well. Very well. And/ do penguin lay eggs?

Estudantes: yes.

Mary: yes? What means lay, what means? [escreve no quadro] what

it means?///Look at the dialogue, look at the text// what means lay

egg? What eggs? What are eggs? What are?

Estudante13: ovos

Mary: ovos?

Estudante 14: ovos

Mary: ovos. So, lay eggs

Estudante 15: bota ovos/

Mary: to lay eggs, what is, what are to lay eggs?

Mary: Hein? Do penguins lay eggs?

Estudante 16: Yes/

Mary: [escreve no quadro] do penguin lay eggs? Yes or no?

Vários estudantes: Yes

[...] (Mary - E2 - Aula 1)

A professora Mary se esforça para utilizar somente a LI em toda a sua aula. A abordagem da professora apresenta traços das abordagens contemporâneas de ensino/aprendizagem de LE. Embora haja essa preocupação com a interação e em dar uma aula considerada mais comunicativa, a professora apresenta rastros do que ela mesma enunciou no início desta pesquisa: “eu era gramaticueira”. Considerando as projeções imaginárias de Pêcheux, Mary pode estar respondendo a demandas do discurso do EDUCONLE, da ciência e/ou da pesquisadora ao dizer que se considerava “gramaticueira”. Considerando o dizer em questão, cabe indagar sobre o espaço da gramática na prática dessa professora. As representações que orientaram a teoria e a reflexão dos formadores do EDUCONLE foram as de mudar uma prática voltada para o ensino de gramática e tradução, para a de uma melhor integração das habilidades. Mary não pode se

desvencilhar da velha prática para iniciar outra completamente diferente do que já sabia fazer.

Sendo assim, constatamos que os deslocamentos não acontecem com a intensidade que os formadores costumam desejar e a professora acreditar, mesmo após ter participado do projeto de EC. O “eu era...” se mescla com o “agora eu...”. Tais considerações nos remetem à desestabilização dos significados causada pelo jogo da *différance* de Derrida ([1972c]2001). Nessa perspectiva, uma condição paradoxal se instaura no discurso do sujeito que, ao tentar apagar os traços do que o constitui, acaba deixando seus rastros. Assim, ao retornar ao velho conhecimento, a professora Mary o ressignifica, conforme o exemplo do “eu era gramaticeira”. Nesse deslizar de significantes, Mary incorpora os novos conhecimentos que aprendeu no projeto de EC.

Concluindo nossos gestos de interpretação, pode-se vislumbrar que, ao narrar suas experiências pessoais e profissionais, as professoras se referem a *Kairós*, um tempo no qual cada uma, conforme sua singularidade, recorta o que a EC deixa para si. Os mecanismos de funcionamento temporal no psiquismo estão presentes ao longo da obra de Freud (FREUD, [1898, 1899, 1914, 1915 - 1916] 1996). Nessa perspectiva, para a vida subjetiva, o valor e a significação dos acontecimentos não se relacionam com a duração dos fatos. O que importa nas lembranças é a dinâmica psíquica que é posta em jogo, pois “o tempo do inconsciente não é um tempo que passa, é um ‘outro tempo’, o tempo da “mistura dos tempos”, o tempo do “só depois”, o tempo da ressignificação. Temos, assim, os momentos e movimentos (mo(vi)mentos) do tempo em ações cíclicas. Não há, portanto, um funcionamento linear no tempo; passado, presente e futuro se (con)fundem. O passado não é fixo - se ressignifica no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações desta investigação apontam para a necessidade de os estudos em LA expandirem as discussões aqui elaboradas sobre a temática do tempo e a EC de professores. Sendo assim, constatamos que os deslocamentos não acontecem com a intensidade que os formadores costumam desejar e a professora acreditar, mesmo após ter participado do projeto de EC. O “eu era...” se mescla com o “agora eu...”. Tais considerações nos remetem à discussão teórica mobilizada neste estudo sobre a desestabilização dos significados causada pelo jogo da *différance* de Derrida ([1972c] 2001). Concluímos que, em se

tratando dos significados da EC para as professoras investigadas, uma condição paradoxal se instaura no discurso das docentes que, ao tentar apagar os traços do que as constitui, acaba deixando seus rastros.

Concluindo, o estudo mostra que a EC proporcionou oportunidades de (re)significação da prática das professoras. Essas (re)significações que ressoam nos dizeres das enunciadoras podem ser pensadas sob uma equação, na qual o conhecimento linguístico-teórico-metodológico mais a reflexão levam à melhoria da prática. Foi por meio dos rastros desse jogo da *différance* que os fios do discurso se teceram. As trajetórias das professoras são formadas pelo ir e vir que compõem a constituição identitária, na qual o velho não é apagado pelo novo, pois se misturam/coexistem. Assim, as professoras incorporam os novos conhecimentos que aprenderam no projeto de EC, elas parecem buscar se expressar com mais segurança na LI, experimentando deslocamentos subjetivos e mais satisfação com a prática docente.

O estudo aponta que os deslocamentos subjetivos das professoras, via EC, ocorreram no tempo de ser de cada professora, na perspectiva *kairológica*, e não no tempo controlado e que se finda, o tempo *chronológico*. A atribuição de sentidos à EC pelas professoras, ao recordarem as experiências vividas, se deu sob a primeira perspectiva. O estudo revela que não se podem garantir mudanças subjetivas imediatas de professores que passam pela EC em um tempo pré-determinado, já que uma condição paradoxal se instaura no discurso do sujeito-professor, que, ao empreender o trabalho de aprendizagem de outras abordagens metodológicas, ao mesmo tempo em que é instado a refletir sobre uma mudança de paradigmas, tenta apagar os traços das práticas que o constituem, mas acaba deixando os rastros da identidade anterior. Assim, considerando a questão do tempo de cada sujeito, os deslocamentos subjetivos não são percebidos imediatamente, sendo elaborados, possivelmente, a *posteriori*. Dessa forma, os deslocamentos identitários de professores de LI ocorrem de maneira singular (e o sujeito se responsabiliza pela sua singularidade), e não calcados em um ideal, pois os acontecimentos na EC são da ordem do singular, daquilo que não se pode prever e nem controlar.

Este estudo é, portanto, relevante para explicitar a importância do momento em que o professor observa, analisa e atribui valor aos acontecimentos de sua própria prática. É um olhar singular do sujeito com o qual ele pode tomar algo como causa e partir para a produção de novos sentidos para sua prática docente. Mediante os resultados deste estudo, penso que os contextos de EC têm

o potencial para trabalhar o (des)construir constante do discurso e das identidades de professores. Nesse espaço, as tramas do vivido resistem a qualquer linearidade cronológica, pois se entrecruzam e se ressignificam com o presente.

REFERÊNCIAS

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

CELANI, M. A. A. (organização). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

COELHO, H. S. H. **Experiências, emoções e transformações na educação continuada**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação, Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/DAJR-8H5QQD/1/1318d.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DERRIDA, J. (1972a). **A farmácia de Platão**. Tradução de Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, J. (1972b). **Margens da filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, J. **Posições**. (1972c). Tradução de Maria Margarida Correia Calvente Barahona. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. 4. ed. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DERRIDA, J. **Papel-máquina**. Tradução de Evando Nascimento. São Paulo: Edições Liberdade, 2004.



DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. **Educação continuada**: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

FOUCAULT, M. (1969). **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago [1901] 1996.

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

LACAN, J. Alocução sobre o ensino. In: _____. **Outros escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 303-310.

LACAN, J. **O Seminário, livro 10**: a angústia (1962-1963). Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MARTINS, J. C. et al. De Kairós a Chronos: metamorfoses do trabalho na linha do tempo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2012, v. 15, n. 2, p. 219-228.

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

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

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

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, Michel. (1988). **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 4. ed. 2009.

REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. **SOLETRAS**, v. 1, n. 35, p. 359-378, 2018.

SAMPAIO, S. M. V. Estilhaços depois da tempestade: divagações sobre identidade, escrita, pesquisa. In: SKLIAR, C. (organização). **Derrida & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 97-115.

SÓL, V. S. A. Trajetórias subjetivas de professores de inglês egressos do projeto EDUCONLE. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. **Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 141-162.

SÓL, V. S. S. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. FALE/UFMG, 2014, 259 p.

Recebido em 03 de junho de 2020

Aprovado em 31 de agosto de 2020