

## “ENSINAR INGLÊS É POUCO?”: A INTRIGANTE REINCIDÊNCIA DO MAL-ESTAR (I)NOMINADO

### “IS TEACHING ENGLISH ENOUGH?”: THE INTRIGUING REPETITION ABOUT THE UNNAMED ILL-BEING

Renata Nascimento Salgado<sup>1</sup>

**RESUMO:** É essencial, inicialmente, rememorar as notórias condições de trabalho que aturdem os professores brasileiros: salários reduzidos, violência em salas de aula, acúmulo de obrigações, baixo prestígio e falta de reconhecimento junto à sociedade. Dentre essas, grifo as duas últimas, enquanto foco deste artigo, por querer investigar o impacto dessas circunstâncias na prática profissional daqueles que são formados na área. É certo que paira um senso comum dominante a respeito do que sejam e o que fazem, então, os profissionais licenciados para o ensino de Língua Inglesa. A recorrente pergunta: “você só dá aula de inglês?” permanece e emerge enquanto opinião cultural fixa. Tão logo, sua materialização possibilita um rico espaço de análise discursiva, inscrita no viés linguístico-discursivo-psicanalítico, onde subliminares *gestos de interpretação* desvelam uma pueril e deformada compreensão do afazer profissional em si, quando afirma que “ensinar inglês é pouco”. Dito isso, interpretar o discurso de professores formados em Letras/Inglês, e perceber como que um grupo de professores, egressos entre o período da década de 80 e 2012, pensa sobre “o que são” e como se portam frente à referida situação, constituem os objetivos da presente investigação, permitindo que se pense também na *história* que forjou esses profissionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores de inglês brasileiros; mal-estar; análise discursiva.

**ABSTRACT:** First of all, it is essential to remember the visible working conditions that disturb Brazilian teachers: low salary, violence inside classrooms, exaggerated duties, low privilege and lack of recognition from the society. Regarding them, I underline the last two ones, as the focus of this article, with the aim at investigating the impact of these circumstances in the professional practice of those who have dedicated their lives to this field. Certainly, the common sense about who the graduated teachers of English are and what they do has been taken for granted nationally. The repetitive question: “do you only teach English?” remains and emerges as a fix cultural opinion, permitting a rich discourse analysis, from a linguistic-discursive-psychoanalysis perspective, to take place, where sublimated gestures of interpretation unveil a profane and deformed comprehension of the professional attitude, as long as it still affirms that “teaching English is not enough”. Then, interpreting teachers’ discourse and noticing how a group of them, graduated from the 80s to 2012, think about “what they are” and how they behave when then face the referred situation, constitute the aims of the present investigation. At last, both thinking and revealing the history of these professionals are necessary.

**KEYWORDS:** Brazilian teachers of English; ill-being; discourse analysis.

### Introdução

“O que foi que aconteceu?”, assim também nós, depois dos acontecimentos, perguntamos, totalmente estupefatos e desconcertados: “O que está acontecendo conosco? Quem somos realmente?”

Friedrich Nietzsche. A Genealogia da Moral.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras (inglês) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Estudos Linguísticos pela University of Surrey (Inglaterra) e doutoranda em Linguística Aplicada pela UFMG. Professora assistente do Curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Uma breve, porém atenta, audição do discurso vigente sobre a profissão de professor de Língua Estrangeira (LE) – mais especificamente, de Língua Inglesa (LI) – permite a detecção de um relato acrítico, permeado de produções imaginárias, as quais dão por aceitável o fato de que o cargo e desempenho de professor de LI possa ser exercido não apenas pelo licenciado em Letras, mas como também por profissionais oriundos das mais variadas áreas do conhecimento. Desde “nativos”<sup>2</sup> da língua até intercambistas (estes considerados como “filhos de intercâmbios culturais” (REZENDE, 2006, p. 115)), é perceptível de que basta somente um avançado entendimento da língua para o imediato pleito do encargo de seu ensino. Em primeira instância, esse acontecimento configura uma “invasão de profissionais de outras áreas (ou de área nenhuma) que batem às portas das escolas procurando uma posição” (REZENDE, 2006, p. 97). Ademais, o imaginário, que reitera essa prática profissional como algo permeável e indistinto, isento de uma imprescindível e adequada habilitação, indica uma visão obtusa da sociedade quanto à educação, uma desatenção alienada, que corrobora com o fenômeno vivenciado no Brasil, a recusa de muitos e a aceitação de poucos, frente à escolha de seguir a carreira de professor.

Nunca é demais rememorar as notórias condições de trabalho que aturdem os professores brasileiros: salários reduzidos, más condições de trabalho, violência em sala de aula, acúmulo de obrigações, baixo prestígio e falta de reconhecimento junto à sociedade. Dentre estas, grifo as duas últimas, enquanto foco de investigação para este artigo, por querer investigar o impacto dessas condições no exercício profissional daqueles que são formados na área<sup>3</sup>.

É certo que paira um senso comum dominante a respeito do que sejam e o que fazem, então, os profissionais licenciados para o ensino de LI. A recorrente pergunta: “você só dá aula de inglês?”, meu exemplo seminal, permanece e, não raras vezes, emerge enquanto opinião e sentença. Tão logo, sua materialização possibilita um rico espaço de análise discursiva, onde subliminares interpretações desvelam uma pueril e deformada compreensão do afazer profissional em si, quando afirma que “ensinar inglês é pouco”, ou questiona se “esse é o *único* trabalho por ele exercido”, questionando sua suficiência, denegrindo sua finalidade. Mais ainda, é possível imaginar que o professor,

---

<sup>2</sup> Nativo é considerado aqui como pessoas que nasceram em países cuja língua oficial é a língua inglesa, como os Estados Unidos, a Inglaterra, o Canadá (em alguns lugares), entre outros.

<sup>3</sup> Cabe anunciar que tenho supervisionado, desde 2011, futuros professores em seus estágios em escolas públicas do município de Uberaba, por ser professora do Curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

enquanto sujeito desta interpretação, compreenda o ‘só’ como ‘sozinho’, como ‘solitário’, posto a natureza equívoca da linguagem e de seus subjetivos sentidos produzidos, sejam por nós ou pelo outro.

Dito isso, interpretar o discurso de professores formados em Letras, com habilitação para o ensino de LI, e, mais especificamente, discernir como que um grupo de professores formados em Letras – inclusos no intervalo temporal que abrange desde 1980 até 2010<sup>4</sup> – pensam sobre “o que são” e como se portam frente a esta situação, constituem o objetivo e corpo da presente investigação.

Haja vista meu interesse na pesquisa de assuntos que envolvem a Linguística Aplicada (conhecida por LA) e seus desdobramentos, para a supracitada tarefa, princípio a pesquisa a partir de uma tríplice perspectiva linguístico-discursivo-psicanalítica. Uma conjuntura conceitual multidisciplinar que se implica e colabora na tentativa de compreensão sobre o que está em jogo nessa teia de representações, as quais, conjecturo desde já, são de ordem identitária<sup>5</sup>, uma vez observada a insistente referência diminutiva alocada para aqueles que optam pela carreira de professor de inglês, a saber: “só”, “pouco” e “único”. Assim, tais referências abrem o devido espaço para a perscrução de outras (re)significações, bem como de suas fontes, permitindo que se pense também na *história*<sup>6</sup> que forjou esse sujeito.

A premissa de uma contundente inquietação, verificável, explícita e ressonante nos discursos de professores de inglês, reitera o trabalho aqui proposto, dada a premente importância de se ouvir e analisar como estes profissionais falam sobre sua profissão, e refletir sobre sua realização/satisfação, quando simplesmente interrogados: “Ao falar de sua profissão, o que você diz às pessoas?”.

---

<sup>4</sup> O referido intervalo define a temporalidade do corpus em análise do estudo que será descrito adiante.

<sup>5</sup> Para a questão da representação identitária, destaco sua equivalência à noção de identidade, por entendê-la, como Freitas (2009, p.75), interpretando-a como “movimento e (re)atualização”, implicando o próprio sujeito a querer falar de si através da representação identitária constituída em determinado(s) momentos social(is), ideológico(s) e histórico(s).

<sup>6</sup> Aqui, é trabalhado o conceito de *história*, em conjunto com o conceito de lugar de memória (grifo meu). A memória é entendida diferente do sentido diretamente psicologista da “memória individual”, “mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (ACHARD, [2007]2010, p. 50). Cabe também ressaltar que mesmo que individual, para Derrida (2005), a memória não é inocente, neutra, ainda que esse sujeito tenha vivido, presenciado, testemunhado... Segundo Pêcheux ([1988]2008) e Coracini (2010), a memória, assim como a história, é interpretada e inventada, sendo constituída num momento em que outros já viveram. Por essa razão, a memória, independente de ser coletiva, será sempre incompleta e faltosa (CORACINI, 2010). O conceito de memória também pode, por fim, ser descrito como “memória histórica, pelas vias do marxismo; como memória discursiva – interdiscurso” (PAYER; CELADA, 2011, p. 70).

## O sujeito e sua relação com a linguagem

Para que a interpretação sobre o posicionamento do professor de inglês seja feita, é necessário, antes de mais nada, considerar e definir o conceito de sujeito. Diferentemente da concepção de sujeito intencional que se vê como fonte autoral e intencional do sentido, do conhecimento, do saber e do poder, sua concepção, aqui entendida, define o sujeito como *efeito de linguagem* (LACAN, [1966]1998), ou seja, um ser de linguagem e não ser que possui linguagem (FOUCAULT, 2000).

Corroborando com essa noção, Pêcheux ([1988]2008), quando em suas definições sobre a Análise do Discurso Pêcheutiana<sup>7</sup> (doravante, AD), esclarece que a AD – teoria protagonista de meus estudos – trabalha com o princípio do real sócio-histórico, local do encontro e da presença do “discurso-outro” (PÊCHEUX, [1988]2008, p. 55), reconhecido este também, pelo viés psicanalítico, como o inconsciente. Em consonância, Lacan afirma que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, [1985]2008, p. 199), como se todas as palavras ditas já estivessem sido ditas, embora esteja claro que “o inconsciente é a parte do discurso concreto, como transindividual, que falta à disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente” (LACAN, [1966]1998, p. 260).

Frente ao exposto, o estudo propõe, com base na noção de subjetividade e conceitos psicanalíticos, a sustentar a teoria da AD, por conta da atenção depositada à materialidade linguística e histórica, já que “o que ensinamos o sujeito a reconhecer como seu inconsciente é sua história” (LACAN, [1966]1998, p. 263). É perceptível, outrossim, que o entendimento entre a relação do sujeito e seu discurso, incluindo as determinadas condições sociais, históricas, culturais e ideológicas em que essa relação é estabelecida, permita que analistas formulem interpretações sobre determinados efeitos de sentido e não outros, conforme a dependência sobre onde o discurso é produzido, de sua condição de produção. Afinal, pode-se dizer que, para a AD, os sentidos são construídos sócio-historicamente, o que, em concordância com a psicanálise, permite a inferência de que o sujeito não é tão livre quanto pensa.

## Breviário histórico do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa

---

<sup>7</sup> Conforme Pêcheux e Fuchs ([1990]2010), o quadro epistemológico do campo da Análise do Discurso contempla a articulação entre três regiões do conhecimento científico: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, enquanto teoria explicativa do modo como se dá a historicidade dos processos semânticos. Conforme ainda citam, “estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)” (PÊCHEUX & FUCHS ([1990]2010, p. 160)).

Salientada uma prevenida e anunciada distância frente aos intrincados processos que forjam o relato e discernimento do ensino e aprendizagem de uma LE no Brasil, que baste agora a constatação de que o ensino praticado outrora, nas escolas em que nossos pais e avós frequentaram, representava então uma experiência absolutamente distinta, senão contrária, ao que hoje se realiza. Perpassadas, no máximo, duas gerações, tanto o acesso quanto o entendimento de outra(s) língua(s), além da materna, por intermédio do ensino formal, tornou-se outro acontecimento, ou um fato marcante, ou, até mesmo, uma declaração (in)fortuna. Se antes imperavam o latim e o francês enquanto protocolo de literação nas escolas brasileiras, notoriamente, a atual realidade indica que essas línguas acabaram por residir ou no ostracismo ou no requinte particular. Fato é que em poucas décadas, conforme explicita o estudo de Rezende (2006), uma complexa conjuntura social, econômica e política, cuja qual não se ousará – aqui – a laboriosa perscrução, estabeleceu a língua inglesa enquanto “nova” e necessária língua estrangeira a ser ensinada e compreendida no Brasil. O porquê desse fenômeno, sua imperativa ascensão e imprescindível entendimento, constitui uma questão de extrema relevância de pesquisa e análise. Afinal, dela surgem desdobramentos contumazes, os quais são colocados em uma posição de aceitação, cujas implicações são arrebatadas de maneira cabal e dicotômica, onde o lúdico (o querer saber outra língua) e o mecânico (a demanda de saber outra língua), em última instância, afiguram-se como forças motrizes de uma aprendizagem mal compreendida, no que tange sua “real” finalidade.

Cabal e exemplar, a forte repercussão que tiveram os *institutos de línguas* (denominados pelo MEC<sup>8</sup> como tal) no Brasil, juntamente à aceitação sem critério de pessoas apenas “falantes” de língua inglesa, para o desempenho das atribuições de ensino de LE, sem a adequada formação acadêmica<sup>9</sup>, provavelmente reivindicam o surgimento de um fato: a banalização e conseqüente desvalorização do ensino-aprendizagem de LE nas escolas. Essa assertiva pode ser comprovada por Rezende (2006) quando conclui, após registros de análises obtidos em sua pesquisa, que professores de inglês precisam ocupar um lugar diferenciado em toda essa dimensão discursiva, tentando confrontar o caráter elitista, o qual alicerça o “jogo de interesses e (o) poder das classes dominantes” (REZENDE, 2006, p. 113). Como é de comum conhecimento, para ser professor de LE nesse país basta ser fluente na língua, não

<sup>8</sup> Relembremos Darcy Ribeiro: “A crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto”.

<sup>9</sup> Mesmo “aqueles profissionais que são graduados em alguma faculdade de Letras denegam a importância do conhecimento adquirido (ou tentado se adquirir) na academia como instrumento de apoio às atividades de ensino de LEs” (REZENDE, 2006, p. 109).

importando, onde vigore a mercantilização da educação, a qualidade do ensino, mas sim, o consumo imediato e dirigido deste objeto: a outra língua ou a língua do outro. Dessa maneira, nesse mercado de trabalho, aprender a falar inglês não estabelece um acordo legítimo com o ensino dessa língua, mas um contrato ilusório de uma trivial prestação de serviço, esclarecida por Orlandi, quando nos diz que “o conhecimento, tornado informação, torna-se parte do consumo” (ORLANDI, 2012, p. 25).

Tal sentença, calcada na explícita mercantilização do ensino, contamina e distorce o sistema educacional brasileiro, por não querer perceber que

aprender a falar é estabelecer um compromisso, é encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram para (o aprendiz)<sup>10</sup> os objetos e as palavras, em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro, enquanto (ele)<sup>11</sup> próprio é modelado a partir desse desejo (REVUZ, 1998, p. 219).

É possível constatar, portanto, que falar uma LE seja um processo que exija muito mais que apenas um contrato temporário de ensino, por ser prévio e necessário “(re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender” (idem, p. 221), já que “a língua produz sentidos por e para os sujeitos” (REZENDE, 2006, p. 36). Por esse motivo, a língua não se define como mero instrumento, mas sim, como uma busca impetuosa e particularmente distinta, um contundente desafio que provoca o sujeito a querer um algo mais, um objeto desejado por ele mesmo, tanto quanto pelos outros.

A análise da historicidade que reside nos meandros dos agentes que ensinam LI, torna-se, por sua vez, uma etapa crucial para a compreensão acurada desta deformidade de ensino, posto que a história desses sujeitos urge ser contada, lembrada e arquivada, apesar de sua história já discutir sobre ela mesma por muito tempo (NORA, 1989).

No tocante ao presente artigo, definir-se-á, como objeto de estudo, um agrupamento de egressos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG) – habilitados em LI, estando estes situados temporalmente ao longo das últimas três (3) décadas, as quais abarcam desde o último quartel do século XX até a primeira década do século XXI. Espera-se que a análise dos discursos destes egressos, testemunhas imersas em tal fenômeno, permita o encontro com o velado instante

---

<sup>10</sup> A autora utiliza em seu texto “a criança”, ao invés de “o aprendiz”. Decidi fazer essa substituição de palavras por conta do contexto apresentado.

<sup>11</sup> O mesmo ocorre com o vocábulo “ele”, que originalmente era “ela”, por ter se referido à criança.

aproximado onde uma inversão dos valores ocorre e “as conjecturas sobre o passado fazem oscilar as promessas do futuro” (LACAN, ([1966]1998, p. 257).

## Historicidade e discurso

Ao adentrar no caráter histórico que afeta os discursos e, conseqüentemente, considerando a perspectiva de Abreu (2005) acerca da história e de Foucault ([1969]2010), sobre o discurso e a memória, percebo a produção de dois sentimentos: o primeiro, a sensação de tornar estável um contexto; o segundo, o conforto e a satisfação de se construir uma narrativa completa e explicável, com o intuito de “se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada” (FOUCAULT, [1969]2010, p. 14). Sendo a história dos egressos-professores da FALE/UFMG um aspecto crucial de que trato, tornar-se imprescindível que esta seja, primeiramente, estabilizada, para então possibilitar uma desestabilização, com o intuito de que se reflita a respeito de qual está sendo a representação em relação à profissão de egressos-professores de inglês da FALE/UFMG e de como eles se veem como professores, o que viria a reforçar a hipótese da existência de uma formação discursiva que denomino “formação discursiva do desacerto”.

Entender as mudanças histórico-sociais desses sujeitos me permite desenhar um “rosto de uma época” (FOUCAULT, [1969]2010, p. 10-11). Seu passado, sua história, podem ser (re)formulados de maneira(s) diferente(s). Como Nora (1989) alega: quanto mais existam formulações distintas, e ao mesmo tempo, um tanto similares, mais as chances de memória tornam-se melhores, melhor formuladas. O passado não está já pronto; pelo contrário, a memória precisa ser vista e revista a todo o momento, requerendo diversas e outras formulações, possibilitando que os acontecimentos históricos sejam recordados ou “simplesmente” esquecidos. Entretanto, Foucault propõe uma nova experiência, trabalhando com o arqueológico:

A descrição do arquivo desenvolve suas possibilidades (e o controle de suas possibilidades) a partir dos discursos que começam a deixar justamente de ser os nossos; seu limiar de existência é instaurado pelo corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva; começa com o exterior da nossa própria linguagem; seu lugar é o afastamento de nossas próprias práticas

discursivas. Nesse sentido, vale para nosso diagnóstico. (Foucault, [1969]2010, p. 148)

Para que uma ou mais formações discursivas possam ser apreendidas é preciso, conforme determina Foucault, conhecer o arquivo de uma época, por mais que a impossibilidade de reter a história de uma sociedade seja evidentemente proibitiva e inadequada. Nas palavras de Foucault ([1969]2010, p. 148): “o arquivo não é descritível em sua totalidade; e é incontornável em sua atualidade”. Ele deve ser tratado como “o sistema das condições históricas de possibilidade dos enunciados” (CASTRO, 2009, p. 43), a não ser que as regularidades dos discursos fossem homogêneas e lineares, o que não é o caso, já que podem haver rupturas.

Ao assumir a descontinuidade dessas regularidades, o sujeito é assujeitado cada vez que toma a palavra, ao inconsciente, e, “incapaz de (auto)controlar os efeitos de sentido de seu dizer” (CORACINI, 2007, p. 11). Ele, diante dessa visão, não assume os enunciados: é o conjunto das relações inseridas em condições de produção específicas que o posicionam e o condicionam. Ao abandonar a noção cartesiana de sujeito, Foucault concebe o discurso do sujeito não como uma

manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo (FOUCAULT, [1969] 2010, p. 61).

Dessa forma, compreendendo-se como um discurso se formula, a partir de sua filiação a uma rede de memória<sup>12</sup> e, como ele se coloca em texto, é que essa pesquisa verifica como a representação imaginária de egressos de uma instituição superior de ensino, professores de inglês, os constitui em sua representação identitária. Não se esquecendo de que na prática analítica lacaniana, é o próprio sujeito que deve estar implicado (MILLER, 1993).

Justifica-se, dessa forma, a importância de se estudar o discurso ou os processos de construção dos efeitos de sentido, levando em conta “a perspectiva histórica do espaço enunciativo e as ações e os conflitos humanos” (GOMES, 2009), a partir das práticas discursivas em que os participantes empreendem esforços de tentar significar-se

---

<sup>12</sup> Essa filiação e rede de memória, como já dito anteriormente, correspondem ao interdiscurso.

e tornarem-se (in)compreensíveis para outro. Tendo em vista às supracitadas menções das práticas discursivas, Foucault ilumina esse entendimento com a seguinte afirmação:

Não podemos confundi-la(s) com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a "competência" de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, [1969]2010, p. 133).

### **Um recorrente mal-estar (i)nominado – o *corpus* delineado**

Não incorreria em crasso equívoco frente à assertiva de que um “mal-estar” (FREUD, [1929-1930]1996) reside junto aos meandros existenciais dos profissionais ligados ao ensino/aprendizagem de Língua Inglesa (LI). E sua nomeação (“as palavras e estruturas” (NEVES, 2002, p. 145)), segundo análises preliminares, sugerem o quão difícil é sua materialização. Há de se concordar que a existência desse “mal-estar” não constitui novidade, tamanha sua reiterada e frequente pronúncia; contudo, os mecanismos que o definem permanecem difusos e parcamente apreendidos. Assim, a tarefa investigativa aqui proposta encontra sua legitimidade.

Ao mesmo tempo em que emergem múltiplos dizeres sobre o mal-estar docente e suas várias representações profissionais, as falas dos professores entrevistados serão aqui apontadas, a fim de apresentar e problematizar as expressões e nomações produzidas, pois conforme aponta Orlandi (1993), é essencial pensar a história resguardado o conceito de discurso, assim como a discussão sobre língua e sujeito – que faz com que nos atentemos para um modo diferenciado de problematizar a profissão de professor de LI. Bem assim, que caiba ainda a percepção de um mal-estar e vergonha desses profissionais ao não se sentirem satisfeitos com suas trajetórias trilhadas, uma vez que, segundo aponta Freud em “O mal-estar da civilização” ([1929-1930]1996), “o sujeito está irremediavelmente desamparado em sua busca libidinal da felicidade por estar preso aos laços sociais que a inibem” (SALGADO; NEVES, 2012, p. 110).

Reitera-se aqui então uma busca, a qual, por meio da exposição de “representações e de práticas” (RICOEUR, 2007, p. 212), interroga a imagem do

(O)outro<sup>13</sup> como referência crucial na formação imaginária, construída na relação entre o sujeito e as vozes (discursos já ditos) que regem este jogo, cujo qual também entende que a interpretação é constituída nas relações com o outro, com a(o) entrevistada(o) e a entrevistadora (eu). Definida a trilha, o resgate e a reelaboração de como os professores de inglês se vêem em sua profissão demarca, por si só, a necessária demanda de entendimento do sujeito dividido pelo inconsciente, exatamente por ser ele – o inconsciente – “o capítulo de (sua) história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é o capítulo censurado” (LACAN, 1998, p. 260). Por essa razão, torna-se importante o foco e o trato sobre as nomeações utilizadas pelos participantes deste estudo, mesmo que escorregadias e silenciosas<sup>14</sup>, quando estes se promovem a falar de sua profissão, na busca por compreender que *efeitos de sentido* (PÊCHEUX, ([1969]2010) coexistem entre os interlocutores. Não obstante, salienta-se que a ideia principal desta investigação vigora na hipótese de que professores, ao discursarem sobre sua profissão, provavelmente, constroem tênues evidências de sentimentos *esquecidos*<sup>15</sup>, os quais podem nos indicar um caminho a ser traçado, rumo às fontes do *desamparo e mal-estar* (FREUD, [1929-1930]1996).

Dada que implicada na área da LA, tendo como base teórica e metodológica a perspectiva discursiva, atravessada por conceitos psicanalíticos freudolacanianos, esta pesquisa então almeja, em primeira instância, atentar-se para a conjuntura sócio-histórica que fomenta este fenômeno de depreciação profissional, e mais, para uma possível demarcação temporal do momento em que o ensino de inglês passa de protagonista à coadjuvante na história profissional de um professor, ao passo que, em segunda e última instância, se possa questionar, sobre em que lugar/momento estes professores supõem ser e estar, a partir da análise de seus discursos, inquestionavelmente atravessados pelo inconsciente. Para tanto, a partir de seus relatos, tecerei comentários analíticos a respeito dos questionamentos e inquietações existentes, acerca de suas escolhas e trajetórias profissionais, bem como de quais teriam sido as suas – ou outras – motivações.

<sup>13</sup> Faz-se necessário aqui apontar que o Outro, na rede conceitual lacaniana, não é uma pessoa, mas um lugar simbólico: a lei, a linguagem, o inconsciente – onde o sujeito é constituído. O semelhante, lugar da alteridade especular, Lacan vai nomeá-lo outro, com letra minúscula. Sendo assim, o outro (alteridade) é representante do Outro (linguagem).

<sup>14</sup> Assim como Lacan (1998, p. 249) propõe, também desejo mostrar que “não há fala sem resposta, mesmo que depare apenas com o silêncio, desde que ela tenha um ouvinte”.

<sup>15</sup> A ilusão de que o discurso do sujeito seja transparente para si e para o outro é explicado por Pêcheux e Fuchs ([1975]2010) ao demonstrar que o sujeito se caracteriza por dois esquecimentos: no esquecimento um, o sujeito tem a ilusão de que é o criador totalitário do seu discurso, a origem do sentido, apagando tudo que remeta ao exterior de sua formação discursiva; no esquecimento dois, o sujeito tem a ilusão de que tudo que ele diz tem apenas um significado que será captado pelo seu interlocutor. O sujeito, então, ilude-se ao achar que sabe e controla tudo o que diz, considerando o que diz a (sua) verdade.

## A pesquisa e suas condições de produção – o *corpus* analisado

Uma sintética definição do corpus investigado informa que, para este texto, foram definidos três (3) recortes temporais distintos, cada qual representando uma específica década entre os anos de 1980 à 2010, onde se encontram os egressos selecionados. A coleta dos discursos é proveniente de entrevistas semi-estruturadas, realizadas na biblioteca da FALE/UFMG, para posterior transcrição e análise. Saliento que, estabelecida, apenas para o presente estudo, a ênfase nas questões analíticas discursivas, especificidades metodológicas do processo investigativo necessitaram de sucinta descrição.

Ao enfatizar as considerações discursivo-analíticas destes dizeres, procura-se, primeiramente, rastrear em que momento os relatos de desconforto começam a emergir, enquanto fruto do demérito profissional vivenciado para, adiante, investigar como os professores reagem a este fenômeno. Enquanto pesquisa inserida no campo da LA, objetiva-se, por sua vez, falar sobre a “complexidade da vida contemporânea” (MOITA LOPES, 2006, p. 98) e supor que tal desconforto, quanto à profissão exercida, não seja apenas um fenômeno temporário, mas sim uma contingência perene da atual conjuntura sócio-histórica em que eles se encontram.

Um primeiro recorte, obtido a partir do depoimento de um egresso formado em 1984, instaura o início de minhas análises discursivas. Para tanto, propicio sua transcrição previamente.

### RECORTE 1

bom/ **o professor de inglês nada mais é** do que um/ um **orientador/** né/ **ele é um facilitador da língua/** **ele** conduz o aluno a ter o livro/ **ele** conduz o aluno a ter assuntos que sejam importantes/ né/ pra **vida dele/** e:: como **você** vai se/ eh/ eh/ in-troduzir uma língua estrangeira esse processo/ ele difere de **pessoa para pessoa/** eh/ a capacidade de/ percepção/ ela tem que estar sempre trabalhada **ali com o professor e o aluno/** pra **você** observar/ ah/ mesmo a questão do relacionamento entre **eles/** né/ porque **a língua é isso/** eh/ é uma **soma de identidades/** e essas identidades que passam por diversos outros fatores/ por exemplo/ quando **você** faz um grupo/ tem aqueles alunos que gostam de estudar/ e tem aqueles que não gostam/ né/ os que gostam de estudar te causam **prazer** ((entusiasmo))/ **você** vai ali/ eh/ esquematiza alguma coisa/ aqueles que não querem/ **você** faz **“ih/ hum”** ((batida com mãos para mostrar algo que não tem a mínima importância))/ tá/ então nesse **relacionamento** aí também é uma **defasagem** que **eu** considero importante

Uma preliminar análise sugere que esse professor busca um distanciamento da relação quando fala do outro professor e do outro aluno, fazendo uso freqüente da terceira pessoa (**ele**) ou do pronome de tratamento (**você**), mas a percepção imaginária sobre si mesmo e sobre a língua que ensina o interfere nessa tentativa de se observar como professor de inglês. O professor, com isso, identifica-se, querendo ou não, com a representação que tem sobre a língua como “uma soma de identidades”, exemplificando, logo após, sua identificação com alunos que “gostam de estudar” a língua e os que “não gostam”, numa construção, numa “soma” identitária de “prazer” e, ao mesmo tempo, de discrepância. Ademais, possivelmente ocorre uma identificação maior com o último relacionamento citado, o de “defasagem”, na tentativa de provar para si mesmo que ele seja algo superado; todavia, a marca do sujeito, em primeira pessoa (**eu**), anunciada pela primeira vez em seu discurso, revela o seu desejo – o de “saber também conduz(ir) esse aluno a ter gosto pela língua”. Outro ponto, se refere ao som de desespero e desânimo (**ih hum**), o qual indica uma possível demonstração da existência de um problema insolúvel que ele está proposto a suportar, muito embora ali resida seu mal-estar, por conta da sua identificação nessa sua relação com esse outro – ainda – “importante”, senão, por conta de sua própria relação com a língua, quiçá, de sua profissão inominada.

Frente a este discurso, percebo a sugestiva produção de dois sentimentos: a sensação de tornar estável o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (entre aqueles que estudam e aqueles que não estudam) e o conforto e a satisfação de construir e acertar uma narrativa completa e explicável, com o intuito de se apropriar de todas as coisas que são mantidas a distância pela diferença, restaurando, assim, seu ilusório domínio sobre elas, encontrando, sobretudo, o que se poderia chamar de “sua morada” (FOUCAULT, [1969]2010, p. 14). Observo que a experiência desse professor precisa ser estabilizada para que possa existir uma desestabilização (“ih hum” – existindo também uma “defasagem”), a fim de que se reflita a respeito de qual seja a representação que ele faz em relação à sua profissão e como se vê enquanto professor.

Pressupõe-se que o reconhecimento estabelecido e imposto pela sociedade, em relação à profissão de professor, seja um efetivo delineador de seu atual estado de demérito e descrédito, induzindo a uma deturpada maneira de como esse profissional se vê, o que, por sua vez, se reflete no (des)reconhecimento atuante e coercitivo deste sujeito e sua língua(gem).

Seria a carreira do professor vista como profissão ou mero trabalho? Qual seria a relação entre profissão e trabalho declarada pelos professores participantes deste

estudo? Esses discursos pré-construídos, os quais estabelecem que “dar só aula” seja pouco, atingem os ouvidos de todos, mas, em especial, e não apenas aos ouvidos, agridem aqueles que, imersos neste contexto, são perversamente desvalorizados – os professores.

Por sua vez, estes parecem querer, (in)conscientemente, a manutenção de um vínculo com esses discursos, o que, desde já, merece uma preocupada atenção. Ao considerar o discurso, não como neutralizado, mas como a “relação entre representações e práticas sociais” (RICOEUR, 2007, p. 212), existe sim a chance de deixarmos

a zona de neutralidade dos enunciados puros a fim de alcançar as relações entre as formações discursivas<sup>16</sup>, no sentido rigoroso da teoria dos enunciados, e as formações não-discursivas em que a própria linguagem reside a toda redução ao enunciado (RICOEUR, 2007, p. 212).

Para a segunda análise discursiva, foi utilizado um recorte proveniente da entrevista realizada com um egresso licenciado no fim da década de 90.

## RECORTE 2

eu falo que eu/ o nome da minha profissão/ falo onde eu trabalho/ **se:: houver espaço** pra isso/ né/ dependendo da/ da situação/ se eu tiver que me apresentar/ então eu vou falando/ que eu não vou ser interrompido/ **se for para uma conversa**/ eh/ espontânea/ eu falo alguma coisa/ se eu achar que devo parar/ eu paro/ **se as pessoas perguntarem**/ eu respondo/ e:: tem algumas/ eh/ algumas/ falas sobre/ professor né/ por exemplo/ quando alguém fala/ eu sou professora/ e aí a outra pessoa fala assim/ (risos) **“você é professor mas você trabalha de quê, né?”**<sup>17</sup> (mais risos)/ então eu voltei para a faculdade...

O relato desse egresso indica, inicialmente, sua reação frente a situações que solicitam uma definição de sua profissão, e seus consequentes desdobramentos na tentativa de uma explicação. Porém, bem no início, já revela seu mal-estar inanimado ao se referir à sua profissão, não dizendo qual seja. Essa falta de nomeação pode ser interpretada como um incômodo sentido, diante do possível medo de ser também perguntado: “você é professor mas você trabalha de quê?”. Em resposta, me diz que “dependendo da situação”, quando “tem que” se apresentar, ou quando não é “interrompido” ou quando pode ser “espontâneo”, ele consegue falar “alguma coisa”, mas

<sup>16</sup> Como explica Foucault (1969, p. 43), “no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), digo, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*”.

<sup>17</sup> Ênfase interpretativa própria.

fica bem atento para parar ou para responder quando quer. O “espaço” autorizado para falar sobre a sua profissão parece ser bem escolhido, a ponto de se “apresentar”, ou não, como professor. Igualmente, seus próprios risos, recorrentes durante a entrevista, podem ser interpretados como uma possível e particular vergonha de ser ridicularizado por “outra pessoa”, o que legitimaria sua escolha desacertada, muito embora seu trabalho permaneça gratificante, ao admitir ainda seu investimento pessoal nessa profissão, voltando, inclusive à “faculdade”.

Por fim, o terceiro e último recorte analisado, provém de uma egressa formada em 2004, cujo relato, por si só, nos apresenta uma circunstância perversa e contundente.

### RECORTE 3

assim eu vejo que tem gente que fica querendo perguntar assim **não mas qual é sua profissão mesmo?** já me perguntaram isso **mas além de dar aula você faz o quê?/** como assim **além de dar aula você faz o quê?/** como se você não tivesse que trabalhar em casa né além de trabalhar no lugar e que o lugar é só uma consequência do tanto de trabalho que você fez/ ali **só está o resultado de tudo que você preparou** pra poder chegar lá/ naquela horinha da aula e dá aquilo/ então infelizmente **as pessoas não veem essa parte né** e nas reuniões por exemplo quando eu fui na reunião do meu colégio de dez anos de formado **eu eu fiquei com vergonha/ eu me senti com vergonha** quando cada um contava que era médico no hospital não sei das contas que tinha um escritório de não sei o quê e o escritório de advocacia de não sei das contas e tal e esse povo todo rico e bem sucedido e tal e **aí eu falei ah eu sou professora de inglês e aí eu vi que fiquei meio marginalizada na conversa** sabe assim tipo quase que uma coisa assim nó coitada olha bem você viu né nossa uma menina tão inteligente/ olha o que que aconteceu com ela/ **olha que fim que ela levou/** como se você assim/ que você assim acabou assim eh:: virando uma **drogada né louca alcoólatra** que nada te sobrou na vida a não ser fazer uma faculdade de letras porque só tinha três candidatos por vaga então era o **único curso** que você poderia fazer pra você estudar na UFMG

De forma bem mais incisiva, a egressa de 2004 enuncia, por duas vezes, ter se sentido “com vergonha”, demonstrando como ela vê sua imagem na visão dos discursos dos Outros – o inconsciente (a sociedade onde vive e os conhecidos do colégio). O enunciado através da pergunta “além de dar aula você faz o quê”, comparado às profissões citadas por ela, como “médico” e “advogado”, indica a legitimação da profissão de professor como “marginalizada”, cuja a qual condena seus profissionais ao que lhe “sobrou na vida”, a saber, “fazer uma faculdade de letras”, efetiva demonstração de seu desacerto diante de sua escolha profissional. Como resposta, ser professora de inglês passa a ser uma profissão da qual se sente envergonhada, causando-lhe mal-estar, pois, segundo Birman, em sua releitura do “Mal-estar da civilização” de Freud ([1929-

1930]1996), “é no território da vergonha que se condensa o mal-estar presente hoje no Brasil” (BIRMAN, 2006, p. 76). Como efeito disso, sua vergonha e seu mal-estar, lhe provocam lembranças dolorosas, as quais, após anos, permanecem e a revisitam, quando manifestados os adjetivos pejorativos de seus próprios colegas, tais como “coitada”, “drogada”, “louca” e “alcoólatra”, produzindo uma inevitável manifestação de desconforto e desamparo, por ter “escolhido” o único curso que lhe “sobrou na vida”, Letras.

### Considerações momentâneas

Há de se inferir a respeito de um arrebatador estado de mal-estar de professores de inglês, quando esses demonstram seu ressentimento por considerarem sua profissão desvalorizada. É evidente que suas experiências não permitam reações efetivas de defesa ou ataque, posto que, até então, suas escolhas não trariam o demérito antes do reconhecimento, mas garantiriam seu lugar no *território desértico da vergonha* (BIRMAN, 2006, p. 76). Por outro lado, as mesmas experiências poderiam ser, pelo menos, aceitas, por professores cientes do histórico de desvalorização e desprestígio de sua profissão. Desde o momento de sua escolha profissional, já insurgiam os discursos da imprevidência e do equívoco – forças motrizes da prenunciada “formação discursiva do desacerto”.

Nesse artigo, procurou-se a construção de um espaço de reflexão e crítica para futuros egressos, onde o acesso a discursos, de épocas/décadas diferentes, condizentes com suas realidades, possa oportunizar uma profunda e convicta avaliação sobre as suas escolhas e trajetórias profissionais, as quais os determinarão em sua “prática identitária”/ideológica<sup>18</sup>, mantendo viva a memória dessa formação (MARTINS, 2007). Omitir ou tangenciar tal lembrança decisiva podem ser considerados como um ato de traição à identidade da categoria profissional investigada.

Como propõe Foucault ([1969]2010): pensar contra o presente, pensar diferente. Porém, como fazê-lo de forma contínua e inquestionável, e não pensar nos acontecimentos atuais que nos regem cotidianamente? Sentir e “ouvir” o hoje não é (re)construir o passado? Como trazer a história de um grupo social à tona? Como (re)constituir a identidade de um determinado grupo social? Tais perguntas solicitam futuros estudos. Até então, tornou-se perceptível o quanto as escolhas e trajetórias

<sup>18</sup> Enfatizo que penso a prática ideológica, em consonância com o que acredito ser a *ideologia*. Esta, por sua vez, podendo ser explicada através de certo resultado recorrente de uma prática social pré-existente e acordada por/(n)um determinado grupo social. A prática social nasce por si só, de uma atividade social destinada por alguns homens, que detém o poder diante de uma classe dominante, fundando suas ideias e dirigindo certa “verdade” – (totalmente ilusória, por assim dizer).

profissionais são demarcadas por uma miríade de aspectos: sociais, históricos, econômicos e ideológicos. Desse modo, a investigação e a interligação entre a presente/atualidade<sup>19</sup> e o passado tende a provar sua complexa descontinuidade (“limiar, ruptura, corte, mutação, transformação” (FOUCAULT, [1969]2010, p. 6)) e se (re)significar.

Foi com este objetivo, o questionamento de uma vivida e compartilhada inquietação, que trouxe à baila representações sobre a profissão do professor de inglês. Apesar do enfrentamento e tessitura acadêmica, frente a áreas do conhecimento minuciosas e profundas, que essa interrogação sirva de alerta para um novo e outro olhar sobre essa profissão equivocadamente desvalorizada, bem como, tão pouco discutida no campo dos Estudos da Linguagem.

## Referências

BIRMAN, Joel. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Muller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORACINI, Maria José. Pêcheux hoje, no limiar das dúvidas e (in)certezas. In: CORACINI, M. J. **A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José. Cadernos de Estudos Culturais n.2 vol. 4 - jul/dez/ 2010, Campo Grande: Editora da UFMS, p. 126-135.

DERRIDA, Jacques. **Apprendre à vivre enfin – entretien avec Jean Birnbaum**. Paris: Galilée / Le Monde. 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969]2010.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREITAS, Vilma A. B. Aspectos da subjetividade brasileira no contato/confronto com uma língua estrangeira. In: BERTOLDO, E.S. (Org) **Ensino e Aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009 (p. 71-88).

---

<sup>19</sup> Cabe documentar que o encontro entre a atualidade e a memória me(nos) permite pensar o acontecimento discursivo como algo capaz de produz discursividades. Acredito que esse funcionamento me(nos) interesse porque é através dele que posso(podemos) compreender como o discurso produz sentido.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, [1929-1930]1996. v. XXI.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, [1966]1998.

LACAN, Jacques. **O Seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, [1985]2008.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. O enigma do passado: construção social da memória histórica. *Textos de História*, v. 15, n. 1/2, 2007, p. 35-48.

MILLER, Jacques A. **Sobre o transfinito: em direção a um novo significante**. Opção Lacaniana. São Paulo: Eólia, outono de 1993. Número 6, ano I.

MOITA LOPES, Luiz Paulo d. (org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, Maralice de Souza. Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário. 2002. 276f. Tese (doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002.

NORA, Pierre. Between Memory and History: "Les Lieux de Mémoire". *Representations*, n. 26 (Special Issue: Memory and Counter-Memory), 1989, p. 7-24.

ORLANDI, Eni. **As formas de silêncio**. Ed. Unicamp, Campinas, 1993.

ORLANDI, Eni. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.

PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Teresa. Relação sujeito/língua(s) – materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, Eliane Mara (Org). **As bordas da linguagem**. Uberlândia: EDUFU, 2011 (p. 67-94).

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5ª. Ed. Campinas: Pontes, 2008[1988].

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: **Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010[1990], p. 59-106.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: **Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010[1990], p. 159-249.

REZENDE, Márcio d. As relações identitárias dos professores de L2 (inglês) em institutos de ensino de línguas. Belo Horizonte, MG, 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.] Campinas, SP : Editora da Unicamp, 2007.

SALGADO, Renata Nascimento; NEVES, Maralice de Souza. A prática da *parresia* na vida de professores de inglês: inspiração para falar de si na contemporaneidade. Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 52, p. 109-128, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>