

Formações imaginárias sobre língua inglesa pessoal e profissional **Imaginary formations about personal and professional English language**

Angela Derlise Stübe*
Tany Aline Folle**

RESUMO: Inserido no projeto de pesquisa "Política linguística e identidade cultural: representações de língua na região de abrangência da UFFS - Chapecó- SC", este texto discute que imaginário sobre língua inglesa se inscreve em narrativas de sujeitos-professores. Como lugar teórico, inscrevemo-nos em uma perspectiva discursiva que se constitui em uma zona de interface, entre a completude e a incompletude, trabalhando com a noção de sujeito cindido, clivado e barrado pela linguagem. A constituição do arquivo é composta por cinco entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com sujeitos-professores brasileiros graduados em Letras, docentes no Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, residentes na região de abrangência da UFFS, *Campus* Chapecó - SC. A partir desse arquivo, selecionamos recortes discursivos nos quais se formulam sentidos sustentados em formações imaginárias sobre língua inglesa. A pergunta de pesquisa que orientou nossas análises foi: que formações imaginárias sobre língua inglesa emergem em narrativas de sujeitos-professores brasileiros? Entendemos que as formações imaginárias sobre língua inglesa se constituem por traços que apontam rupturas e tensões, pois ultrapassam o nível linguístico, para envolver aspectos identitários, históricos, sociais, políticos e educacionais. Ressoam nas narrativas formações imaginárias de língua inglesa pessoal e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Sujeitos-Professores. Formações Imaginárias.

ABSTRACT: Inserted in the research project "Language policy and cultural identity: Language representations in the region covered by UFFS - Chapecó- SC", this text argues that imaginary of the English language is registered in subject-teachers narratives. As a theoretical place, we have signed us in a discursive perspective that constitutes an interface area between completeness and incompleteness, working with the notion of subject split, cleaved and barred by language. The constitution of the file consists of five semi-structured interviews, recorded in audio, with senior Brazilian teachers in Letters, teachers in elementary school and High School, residents in the coverage area of UFFS Campus Chapecó - SC. From that file selected discursives in which are formulated senses sustained in training on imaginary English. The research question that guided our analysis was: what imaginary training on English language emerges in Brazilian subject-teachers narratives? We understand that the imaginary training on English language are constituted by lines that link disruptions and tensions because beyond the linguistic level, to involve identity aspects, historical, social, political and educational. Resonates imaginary formations of personal and professional English language in the narratives.

KEYWORDS: Language. Subject-Teachers. Imaginary Formations.

* Doutora em Língua Aplicada, pela UNICAMP, docente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), coordenadora do Fronteiras: Laboratório de Estudos do Discurso.

** Mestre em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), e professora na Prefeitura Municipal de Chapecó.

1. Introdução

(...) não se pode conceber a língua como um simples 'instrumento de comunicação'. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um 'instrumento', que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. (REVUZ, 1997, [2006, p. 217]¹).

Este trabalho integra o projeto de pesquisa “Política linguística e identidade cultural: representações de língua na região de abrangência da UFFS - Chapecó- SC”, bem como, a dissertação “Fios na trama: formações imaginárias sobre língua inglesa em narrativas de sujeitos-professores”, defendida em dezembro de 2014, no PPGEL/UFFS², ambos sob a orientação da professora Dra. Angela Derlise Stübe.

Ressaltamos que várias regularidades foram observadas nas análises empreendidas nos projetos acima mencionados. Optamos, neste texto, dada sua extensão, por trabalhar com uma regularidade: “formações imaginárias sobre língua inglesa pessoal e profissional do sujeito-professor”, devido à importância de não somente deslocar o imaginário acerca do professor, mas compreender a subjetividade desse sujeito.

Para a composição do *corpus* deste estudo, trabalhamos com cinco narrativas, gravadas em áudio, de professores de língua inglesa, brasileiros, graduados em Letras, docentes no Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, residentes na região de abrangência da UFFS, *Campus* Chapecó - SC. Seleccionamos recortes discursivos (RD) das entrevistas pautados em regularidades do *corpus*, elencadas a partir da seguinte questão de pesquisa: que formações imaginárias sobre língua inglesa (LI) emergem em narrativas de sujeitos-professores brasileiros?

Partimos do pressuposto de que a relação que os sujeitos-professores³ brasileiros de língua inglesa mantém com os dizeres sobre essa língua é constituída pela memória discursiva.

¹ A primeira data corresponde ao original da obra; a segunda, à edição brasileira consultada. Ao longo do texto, utilizaremos a data da obra consultada. Adotaremos este procedimento para as outras obras referidas ao longo do texto.

² Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Chapecó – SC.

³ Com base em Eckert-Hoff (2008, p. 23), ao nos referirmos a “sujeito-professor” (SP) não estaremos tratando nem de pessoa física, nem de um sujeito empírico, mas de um sujeito histórico e ideológico.

Compreendemos que há sempre uma memória trabalhando em nosso dizer, “descortinando esquecidos dizeres, fazendo furo na língua, memória com a qual os discursos insistem em brincar de esconde-esconde, ora ocultando-a, ora fazendo com que reapareça” (DE NARDI, 2003, p. 66).

Nosso trabalho, inscreve-se na perspectiva da Análise de Discurso (doravante AD), a qual compreende a língua pelo movimento, imbricamento, flexibilidade e pela produção e dispersão de sentidos. Nesse sentido, formulamos como hipótese que as formações imaginárias sobre língua inglesa que circulam nas narrativas dos sujeitos-professores funcionam por meio de uma discursividade que se sustenta no embricamento da língua inglesa pessoal e profissional do sujeito-professor de LI.

Compreendemos que essa relação ressoa nos recortes discursivos pelas regularidades que apontam para as vantagens (*status*) de ser professor de língua inglesa e para as distintas atribuições entre língua inglesa profissional e língua inglesa pessoal.

Para sustentar a pertinência dessa discussão, apresentamos um recorte discursivo (RD)⁴ de uma das entrevistas gravadas com um dos sujeitos-professores participantes da pesquisa. O sujeito-professor foi questionado sobre quais os motivos que o levaram a ser professor de língua inglesa:

“RD1-SP4⁵: Bom/ tem os dois lados né/ o profissional e o pessoal/ profissional /é a profissão que eu escolhi/ eu gosto de trabalhar é/ eu gosto de ser professora/ então, gosto de ter meus planos de aula / de preparar uma aula/ ter meus objetivos /e ver se eu alcancei/ que que eu posso fazer com esse currículo agora/nessa disciplina/ nesse conteúdo/ com essa unidade do livro/ então esse é o profissional/ então é um desafio/ como colocar pro aluno/ atingir os meus objetivos/ e né/ ter um retorno/ e pessoal assim/ é/ aí/ hum //eu acho assim/ eu gosto da língua/da língua inglesa / eu acho ela um algo a mais/ eu acho ainda a gente ta num/ vivendo uma realidade assim que/ (**⁶). cuidado de continuar estudando pessoalmente/ agora estou falando do lado pessoal né/ Então assim/ as vezes eu me deparo assim/ poxa vida/ eu estou precisando buscar/ estou precisando estudar/ eu já esqueci coisas que devia ter esquecido/ então a língua inglesa / assim ao mesmo tempo que você aprende/ que você se apropria/ que você sabe que você sabe/ você cai no esquecimento/ são

⁴ Destacamos que o RD1 é apresentado aqui como ilustração.

⁵ Utilizaremos a sigla RD (recorte discursivo), seguida do numeral (RD1, RD2...) e SP (Sujeito-professor) seguido do numeral (SP1, SP2...) correspondendo à sequência em que os recortes foram trazidos para a análise.

⁶ Convenções utilizadas nas transcrições: / (barra) - Indica uma pausa breve na fala do enunciador. (**) - pausa seguida de mudança de assunto. *** - Indica uma interrupção por algo ou alguém. // (barras duplas) - Indicam pausa mais longa na fala do enunciador. [inc.] – Incompreensível. [] - Indicam a inserção de um comentário ou esclarecimento da entrevistadora. () - Indicam a inserção de risos ou gestos do interlocutor, anotados pela entrevistadora. AAA – (maiúsculas) – Entonação enfática.

regrinhas/assim como na nossa língua/ né (...) a gente cai no esquecimento/ justamente por não praticar/ eu não pratico o inglês porque / o tempo é tão corrido né/ aula/ casa/ filhos// enfim/ é/ praticar/ mas nem sempre/ pessoal/ o pessoal fica um pouquinho de lado/ o profissional te suga mais.”

Para o desenvolvimento das análises, organizamos este texto em três pontos. No primeiro, desenvolvemos o quadro teórico, que orienta as análises e que traz conceitos centrais ao desenvolvimento do tema, tais como discurso, língua, sujeito, historicidade e identificação. No segundo, apresentamos os aspectos metodológicos e a análise do corpus; e no terceiro, tecemos nossas (in)conclusões.

2. Pressupostos teóricos

Ao tomarmos como objeto de estudo narrativas de professores de língua inglesa, é importante apresentarmos alguns conceitos que sustentam nosso gesto de interpretação. Para isso, neste momento, apresentaremos os conceitos que nortearam nossas análises.

Para a AD, a materialidade do discurso interessa mais do que a organização linguística ou a influência que a exterioridade exerce sobre os mecanismos linguísticos. Portanto, todo discurso é ocultação do inconsciente, bem como, todo discurso é um interdiscurso, espaço de construção e reformulação do sentido pelo sujeito (PÊCHEUX, 2009).

O sujeito é movimentação, assim como é o discurso, este que permite compreender o funcionamento do processo histórico de constituição do sujeito. Entendemos que é pelo discurso, palavra em movimento, produção material da vida, prática de linguagem, que nos mobilizamos para entender como a história trabalha. O discurso marca diferenças e aponta tensões, constitutivas do homem e da sua história.

Por esse viés, vale retomar que para a AD interessa a forma como a língua está representada em relação à história, ao que se refere à exterioridade. Compreendemos que a produção de sentidos pelos discursos passa pela historicidade, considerada possibilidade da movência dos sentidos e dos sujeitos. A historicidade está, também, inserida nos processos identificatórios que constituem/determinam o sujeito.

Dessa determinação de sujeito, tratamos do sujeito que se inscreve no mundo pela linguagem e que tem na língua a inscrição material da linguagem, no discurso. A partir da articulação da língua com a história é que entram em cena o imaginário e a ideologia, pelas quais sujeito e sentido se constituem, concomitantemente.

Pêcheux (1975, [2009]), a partir da leitura que faz de Althusser (1970), apresenta a importância da ideologia nos processos discursivos. De acordo com Pêcheux (2009, p. 132):

Compreende-se, então, por que em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de *formações ideológicas* (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles” - seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classes aos quais eles servem -, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (luta de classes) na Ideologia.

Para o autor, é a partir da materialidade linguística que a materialidade ideológica pode ser apreendida. Entendemos, desse modo, que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Compreendemos com Orlandi (2012, p.53) que estamos sujeitos “à língua e a história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem”.

Para Orlandi (1996, [2012b]), há uma determinação histórica que faz com que o sentido não seja único e nem qualquer um. Isso porque o sentido existe pelo trabalho da ideologia, resultante da relação do sujeito com a língua e a história.

Compreendemos que os processos discursivos ocorrem a partir de uma série de formações imaginárias que, por meio da antecipação, permitem dizeres, produzem efeitos de sentido, pois inscrevem o dizer em uma rede de memórias. Em outras palavras, “é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. (PÊCHEUX, 2010, p.81). Para o autor, essa relação é um efeito de sentidos entre locutores.

Para compreendermos as narrativas dos sujeitos-professores foi preciso referir o dizer às suas condições de produção e as relações do dizer com sua memória. Dessa maneira, o contato com a língua inglesa não pode ser transferência ou reprodução entre termo a termo entre língua portuguesa e língua inglesa.

Nesse sentido, há uma relação de semelhanças e afastamentos vivenciados com entusiasmo ou desânimo pelos sujeitos-professores de língua inglesa, sobretudo quando a relação com a língua inglesa é separada em “pessoal e profissional”.

Nesse embate, pessoal e profissional, ressoa movência do sujeito que emerge entre significantes:

Expliquemo-nos: não se trata aqui de evocar, em geral, “o papel da linguagem” nem mesmo “o poder das palavras” deixando incerta a questão de saber se se trata do *signo*, *que designa alguma coisa para alguém*, como diz J. Lacan, ou se se trata do *significante*, isto é, *daquilo que representa o sujeito para um outro significante*, (ainda J. Lacan). É claro que, para nossos propósitos, é a segunda hipótese que é boa, porque nela é que está a questão do *sujeito como processo (de representação) interior ao não-sujeito constituído pela rede de significantes, no sentido que lhe dá J. Lacan: o sujeito é “preso” nessa rede – “nomes comuns” e “nomes próprios”, efeitos de shifting, construções sintáticas, etc. – de modo que o sujeito resulta dessa rede como “causa de si” no sentido espinosano da expressão. E é, de fato, a existência dessa contradição (produzir como resultado uma causa de si), e seu papel motor em relação ao processo do significante na interpelação identificação, que nos autorizam a dizer que se trata realmente de um processo, na medida em que os “objetos” que nele se manifestam se desdobram, se dividem, para atuar sobre si enquanto outro de si.*

Compreendemos com Pêcheux (2009, p. 143) que a movência de nomes comuns para nomes próprios aponta a movência do sujeito. Deslocamos esses efeitos para o nosso trabalho, buscando compreender a movência em relação às formações imaginárias de língua inglesa no que se refere “a língua pessoal e profissional” dos sujeitos-professores dessa língua.

Concordamos com Pêcheux (2010) que dependerá das condições de produção para que um discurso seja enunciado. Com base nisso, entendemos as narrativas como discursividades historicamente constituídas, conforme as condições de produção que as sustentam. Considerando esses conceitos, procuraremos, no desenrolar da análise, interpretar a movência nas formações imaginárias sobre língua inglesa.

3. Desenrolar da trama

Para a tessitura do *corpus*⁷, realizamos entrevistas orais semiestruturadas com professores licenciados em língua inglesa e atuantes no Ensino Fundamental⁸ I, II e Ensino

⁷ Nosso trabalho foi aprovado, no dia 03 de Fevereiro de 2014, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS em consonância com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Protocolo CAAE número: 24941113.6.0000.5564.

⁸ A Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação indicou a nomenclatura a ser adotada para o Ensino Fundamental 9 anos de duração - Anos iniciais - 1º ao 5º ano - de 6 a 10 anos de idade - Anos finais - 6º ao 9º ano - de 11 a 14 anos de idade; IN: <file:///D:/Downloads/passoapasso9anos.pdf>. Os sujeitos-professores entrevistados, bem como, grande parte da população de Chapecó - SC utilizam a nomenclatura anterior

Médio, residentes na região de abrangência da UFFS - Chapecó. Os critérios para a seleção foram tempo de serviço no magistério, disponibilidade para conceder a entrevista e interesse em participar da pesquisa.

A partir da transcrição das entrevistas, realizamos nosso gesto de interpretação que resultou na seleção dos recortes discursivos. Entendemos o recorte como uma unidade discursiva, “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação” (ORLANDI, 1984, p. 14). Para o desenvolvimento de nosso gesto analítico, partimos da materialidade linguística, (re)velada nas narrativas (através de pistas tecidas no fio do discurso), e mobilizamos noções e conceitos basilares da AD. Compreendemos que para analisar discursivamente, faz-se necessário o movimento pendular⁹, movimento entre o ir-e-vir na teoria, na escolha do *corpus* e na análise.

3.1 Narrativas: alinhar a trama e o momento de se dizer

Partimos do pressuposto de que os sujeitos-professores estão assujeitados a processos histórico-ideológicos que não lhes são transparentes. Interpretamos, a partir de Scherer, Morales & Leclercq (2003, p. 25), que falar de narrativa é discorrer sobre algo que “se define como o meio primordial, que liga cada um de nós à sociedade em que vivemos. O mundo é linguagem e nós somos linguagem”.

Com as autoras, interpretamos que narrar é muito mais do que enunciar dados, é falar ao outro, é a união de dados e de fatos que estabelece um acontecimento. A partir desse acontecimento, passa a fazer sentido para si, para que possa significar e ter sentido para o outro. Se nos constituímos com e a partir do outro, tomamos o narrar como “[...] saber falar a si próprio pelos mal-entendidos, pelos silêncios, pelos não ditos, por tudo o que podemos dizer/ouvir e, ao mesmo tempo, por tudo o que não podemos dizer/ouvir nessa narrativa” (Ibidem, 2003, p. 25).

Pelo funcionamento parafrástico, as narrativas nunca serão consideradas individualmente, mas sim nas relações discursivas apresentadas. Para as análises levamos em conta a dimensão simbólica das narrativas, como algo não finalizado, não pronto. Elas possuem

que definia como: Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio - 1ª a 3ª série do 2º grau.

⁹ A expressão movimento pendular cunhada por Petri da Silveira (2004).

fronteiras sempre porosas e instáveis que podem ser constantemente rearticuladas no processo de desenvolvimento da movência.

Compreendemos que as narrativas, bem como a história, não estão ligadas ao tempo em si, mas a prática que se organiza a partir das relações de poder e de sentidos (ORLANDI, 2008). Nesse sentido, interpretamos que emerge nas narrativas dos sujeitos-professores, a contradição característica do sujeito que se compreende livre para “decidir/falar” o que lhe interessa, seja pessoal ou profissionalmente, mas que, ao mesmo tempo, é limitado pelas condições de produção do discurso.

3.2 Imaginário de língua inglesa: (des)construção de sentidos

Como destaca Orlandi (2012b, p. 130-131),

pela teoria sabemos que a unidade é uma ilusão, constitutiva e necessária, mas uma ilusão produzida pela relação imaginária do sujeito com suas condições de existência, [...] é essa ilusão que sustenta em grande medida as nossas formas do social.

Interpretamos que denominar língua inglesa como “uma” língua inglesa é construir uma unidade imaginária. Nesse sentido, as respostas ao questionamento “Fale sobre os motivos que o (a) levaram a ser professor(a) de língua inglesa ” se entrelaçam, se estabelecem e deslizam num movimento contínuo. Interpretamos, a partir do RD1¹⁰, que o SP4 traz como marcas do que denomina como língua inglesa (LI) profissional a exigência de planos de aula, preparar aulas, ter objetivos executáveis, currículo, disciplina/conteúdo, unidade do livro e enfatiza “*então esse é o profissional*”, e acrescenta “*o profissional te suga mais*”.

Podemos interpretar que a marca linguística “*suga mais*” filia-se ao discurso capitalista, que exige que algo seja realizado para alcançar a meta almejada. No dizer do SP4, “*suga mais*” atribuiu à língua inglesa profissional obrigações, como planos de aulas, currículo escolar, conteúdo (unidade do livro).

Interpretamos ainda que o verbo “sugar” relacionado à língua inglesa profissional traz a inscrição do discurso-ideologia marcada no corpo e que se produz a partir do ritual ideológico. Nesse sentido, compreendemos com Orlandi (2012c, p.95), que “o corpo não escapa à

¹⁰ Recorte Discursivo usado como ilustração do tema, apresentado na introdução deste texto.

determinação histórica, nem à interpelação ideológica do sujeito. O corpo não é infenso à ideologia”

Por esse viés, entendemos que a partir do verbo “sugar”, SP4 estabelece a relação de que a língua inglesa profissional é capaz de absorver, retirar, extrair. A ação de sugar rememora que o corpo é interpelado. Nas palavras de Orlandi (Ibidem), “é um corpo produzido pela ideologia capitalista.”

A língua inglesa profissional se engendra com a língua inglesa da escola, em que a deriva na marca discursiva “*suga mais*” sobressai, ganha obrigações. Já a língua inglesa pessoal, a do desejo, “*fica um pouquinho de lado*”.

Compreendemos que:

Estar numa outra língua, é um trabalho árduo para os sujeitos que aprendem e ensinam, porque não se trata simplesmente de uma questão de escolha, de vontade; não é apenas um trabalho de educar nosso corpo a falar a língua ou nossa memória cognitiva a registrar um novo código. Longe disso, a complexidade do estar na língua do outro é a do trabalho de um sujeito que terá de se enfrentar com suas próprias memórias – discursivas memórias – sobre a sua língua, dita materna, e a língua do outro, dita estranha. (DE NARDI, 2009, p. 187).

No movimento de estar em uma língua outra, o sujeito-professor encontra-se em momento de tensão. Esse é o momento em que espaços se abrem, possibilitando a esse sujeito resistir ou não às novas memórias nessa sedutora língua estranha.

Ao que se refere à língua inglesa pessoal, o SP4 relaciona com o processo de estudar língua inglesa no qual não será cobrada, a não ser por si mesma. Associa o processo de aprendizagem de língua inglesa com o de língua portuguesa (“*são regrinhas/assim como na nossa língua*”).

Ressoa no RD1 uma junção entre as línguas, aproximando-as, possibilitando que marcas sustentadas pelas políticas linguísticas de língua estrangeira se inscrevam e conformem efeitos de sentidos da dominação pelo monolinguismo da língua do poder, o inglês. Orlandi (2007a, p. 60) nos lembra que:

Se pensarmos em termos nacionais, de um país com suas diferentes línguas mas pratica-se, com o apoio do conhecimento institucionalizado, uma língua, a língua nacional, aparatada pelo Estado para ser a língua oficial. Pode-se até mesmo fazer com que muitas línguas sejam faladas, sejam aprendidas, circulem. Mas o que significa falar essas face à língua nacional? Teriam estes

falantes o estatuto de cidadãos, ou apenas “usuários”? Ser usuário de uma língua tem um estatuto totalmente diferente de ser falante de uma língua oficial, materna etc.

Trazemos essa relação entre “cidadãos” e “usuários” e deslocamos para a relação entre a língua inglesa e os sujeitos-professores. Compreendemos que ressoa na relação ser professor brasileiro de língua inglesa uma despersonalização, pois temos outra língua e também uma língua com outra memória. Interpretamos que os sujeitos-professores são tomados pela língua inglesa. Os sujeitos-professores são constituídos pela multiplicidade de vozes e se constroem em diferentes discursos mediados pela língua materna. Entendemos, a partir de Coracini (2003), que o encontro de duas línguas (materna e estrangeira) traz uma relação de confrontos. Dito isso, compreendemos que o sujeito-professor é pego pelo imaginário de língua inglesa profissional, conformando efeito de sentidos de ser “usuário” da referida língua.

A partir do imaginário de língua inglesa profissional, entendemos que o processo de estar “em formação” conforma sentidos de que a falta é constitutiva e, justamente por isso, ela nunca está onde pensamos que ela está. Portanto, no processo de formação de um professor de línguas (no caso, língua inglesa), são necessárias atitudes que garantam continuidade de um ciclo sem fim, já que de toda busca e de toda completude fazem emergir uma nova falta (CORACINI, 2003a).

Ressoa, também, no RD1 sentidos do “imaginário língua (para o) trabalho”. Compreendemos que SP4 retoma e define funções para a(s) língua inglesa pessoal e profissional. No entanto, reconhecemos “um tecido de *evidências* ‘*subjetivas*’ assim, a adjetivação se deve ao fato de que essas evidências constituem o sujeito” (PÊCHEUX, 2009, p. 139), sendo que, o sujeito da/na AD é o indivíduo interpelado em sujeito e constituído de outras vozes.

Com Althusser (1970), compreendemos que o sujeito de direito encontra-se dentro da sociedade, num sistema economicamente capitalista no qual, ilusoriamente, é possuidor de vontade própria. Nesse âmbito, a ideologia naturaliza um sentido como se fosse o único possível o qual, segundo Althusser (1970, p. 94-95, grifo do autor), faz com que percebamos “[...] as evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no ‘silêncio da consciência’): ‘É evidente! É exatamente isso! É verdade!’”. Discursivamente, não podemos nos deter à

evidência dos sentidos, caso contrário, a historicidade seria apagada de sua construção, impossibilitando a compreensão da materialidade discursiva.

Por isso, questionamo-nos: o que é saber língua inglesa no dizer desses sujeitos-professores? Emerge nas narrativas que o saber língua inglesa está relacionado ao dominar a língua do outro. Saber língua inglesa para os sujeitos-professores ressoa como saber falar essa língua e dominar as estruturas gramaticais e lexicais. Compreendemos que o domínio (ilusório) de partes da língua, como divisão estrutural, “represente, uma parcial inscrição discursiva na língua que ensinam, tornando-se essa, possivelmente, a única via de inserção nessa língua outra e a única via pela qual eles poderiam mediar uma relação dos alunos com esse objeto de saber”. (TAVARES, 2010, p. 179).

Para Scherer (2006, p. 20), "falar é uma atividade singular de linguagem, uma forma de existir". Interpretamos que “saber falar língua inglesa” possibilita ao sujeito-professor existir nessa língua.

O sonho e o desejo unem-se à ideia de mercado, de produtividade, pois caso não alcançasse a língua inglesa, não adentraria ao mercado de trabalho. Com isso, entendemos que ressoam no RD1 efeitos de sentido do discurso capitalista.

Interpretamos que o desejo por “saber” língua inglesa vai além do “desejo de completude”, pois entendemos que sujeito e sentido se constituem reciprocamente e são sempre incompletos. Para Orlandi (2007, p. 78), “não há nem um sujeito-absoluto, auto-suficiente, nem um sujeito-complemento, inteiramente determinado pelo fora. A incompletude é uma propriedade do sujeito (e do sentido), e o desejo de completude é que permite, ao mesmo tempo, o sentido de identidade”. (Ibidem).

No RD1, “saber” inglês aponta para relações cercadas pelo desejo da incompletude. O “saber” inglês está em uma relação de entremeio, entre o desejo que move e a formação linguística. No entanto, independentemente de buscar o objeto (no caso, língua inglesa), o sujeito-professor não alcançará o objeto do desejo, pois a completude é inexistente. É a “ilusão de completude”, que leva o sujeito à procura do objeto.

3.3 (In)completude: os nós da formação

Consoante ao que já mencionamos, entendemos que o sujeito produzido pela linguagem, ocupa o lugar de onde enuncia. Esse é o lugar que representará o lugar social (o lugar do professor) o qual determina o que ele pode ou não dizer. Considerando a condição desejante

dos sujeitos-professores, traremos recortes discursivos que marcam a relação de confronto entre formação e (in)completude. Tal ilusão pode ser interpretada no recorte:

“RD2- SP3: Eu comecei fazer cursinho com treze anos /era um cursinho de três anos e // eu terminei ele/ fiz o curso completo/ no tempo normal/ aí /eu parei por um ano /e alguma coisa /e aí foi o período que eu terminei o ensino médio /e tava decidindo o que ia fazer na faculdade/ aí entrei num curso e não gostei/ fui pra outro e acabei indo parar no Inglês/ Fui fazer letras/ Também fiz a faculdade completa/ no período normal/(...) e aí eu fui fazer um outro cursinho/mas eu não queria estudar em turma e fazer cursinho em escola normal assim / e aí eu fui fazer XX/ fiz o curso do meu nível pra frente/ e também terminei o cursinho no WX¹¹, que lá vocabulário também se aprende bastante coisa, /muita interpretação de texto e tal/ depois eu voltei a dar aula/não tinha ainda saído né/ continuava sendo secretária bilíngue/ voltei a dar aula e aí sim /isso obriga a gente estudar o tempo inteiro né/ então nas minhas horas de folga/ quando eu não estou dando aula e nem preparando aula, eu estou estudando pra mim”.

Destacamos no RD2 o processo no qual SP3 cria a ilusão de que a linearidade temporal “passado-presente” é necessária. O SP3 se refere ao seu processo de aprendizagem de língua inglesa como consequência da utilização da língua como “língua- profissão”. Chama-nos a atenção o fato de SP3 tentar estabelecer linearidade na narrativa, pois, compreendemos que os sentidos saem do trilho, eles se movem, derivam (ORLANDI, 2012).

Ao projetar linearidade na história, SP3 pode ter a pretensão de tamponar falhas, lapsos, equívocos, que constrói um discurso, um dizer em constante curso, em constante movimento. No entanto, na ilusão de dizer o que quer dizer, apenas retoma sentidos pré-existentes, sentidos esses já determinados pela história e que, independente da vontade de SP3, significam (ORLANDI, 2012a).

O SP3, após um período afastado da docência, retorna à profissão e, ao falar sobre, expõe da seguinte maneira: “*isso obriga a gente estudar o tempo inteiro né*”. Entendemos que ressoa no dizer de SP3 uma projeção imaginária filiada ao dever. A deriva dos sentidos produzidos aponta que SP3 procura obter “algo” (língua inglesa) e responsabiliza-se por parte do que sabe da/na língua inglesa. Para este, é ainda preciso *estudar (Fui fazer letras/ Também fiz a faculdade completa/ no período normal/(...) e aí eu fui fazer um outro cursinho)*, para atingir a completude (ilusória).

¹¹ Nome fictício de outra escola de línguas.

Interpretamos, na aplicação da modalização deôntica (obriga), que SP3 considera que um estado de coisas deve ou precisa ocorrer, que ele deverá estudar língua inglesa para sempre. Trata-se, nos termos de Neves (2000, p. 188), da expressão “de necessidade por obrigatoriedade”. Compreendemos que no RD2 produz-se um efeito de causa-consequência, ou seja, da necessidade à obrigação, pois o fato de terminar, completar, fazer, cursar língua inglesa permanece no cenário da vida de SP3 ecoando que “é preciso continuar estudando língua inglesa”.

Constitui-se um lugar de professor brasileiro de língua inglesa frente a essa língua, lugar que constrói sua posição de sujeito. Dessa posição, é repassada ao professor brasileiro de língua inglesa a necessidade de falar essa língua e que este tem a responsabilidade de realizá-la (GRIGOLETTO, 2007).

O imaginário de língua inglesa profissional produz a obrigatoriedade de que o professor brasileiro de LI tem de dominar essa língua. Ocorre o “efeito de responsabilização do sujeito interpelado por esse discurso, se este se colocar na posição de destinatário. Se X é necessário ou é preciso X, pode-se concluir que se deve fazer ou conseguir X” (Ibidem, p. 221). Assim, se a língua inglesa é necessária ao professor brasileiro de língua inglesa, o mesmo deve conseguir dominá-la (sabê-la).

O discurso de SP3 filia-se ao “Imaginário de língua inglesa pessoal e profissional”: “quando eu não estou dando aula e nem preparando aula, eu estou estudando pra mim”. Ressoa que a conjunção coordenativa “nem” manifesta-se entre segmentos de valor negativo. (NEVES, 2000). Nesse embate, emergem efeitos de sentido em busca da tentativa de separar a língua inglesa pessoal e profissional. Em outras palavras, a língua inglesa utilizada para dar aula, para preparar aulas é diferente da língua inglesa que SP3 estuda para si.

O SP3 aponta atributos para a língua inglesa profissional, como dar e preparar aulas, bem como afirmou que voltar a dar aula obrigava-lhe a estudar. Na língua inglesa pessoal, emergem sentidos de que SP3 esteja nutrindo o desejo, preenchendo o vazio, pois é a língua a qual SP3 se dedica estudar (*eu estou estudando pra mim*).

A subjetividade produz a movência de sair de si e resulta no retorno a si através da alteridade. É apenas pelo olhar do outro e passando pelo outro, que a subjetividade se constitui:

“RD3-SP4: (...) /então eu fui pro curso de Letras/ pensando em aprender Inglês/ quando cheguei na universidade tinha a graduação com Português/ não tinha opção/ só estudar Inglês/ ou só Português/então/ quando você chega lá /você percebe que

algumas coisas você tem que fazer/ mesmo que você não tendo interesse né/ (...) então o que a gente tinha de contato com o Inglês/ era com a professora/ então aos poucos eu comecei a perceber assim/ bom estou concluindo um curso /e não sei Inglês/ vou ter que buscar um cursinho/ por quê/ porque era ruim assim/ eu me sentia mal quando alguém/ até hoje às vezes tu pensa assim/ a você é professora de inglês/ ah tu sabe tudo de inglês/ tu consegue assistir o jornal e entender tudo profe/ tu consegue vê um filme sem olhar primeiro a legenda?/ Então essas coisas ao mesmo tempo assim que / a/ eu tenho um diploma de graduação /uma formação em língua inglesa / mas eu não sei inglês/ daí surgiu a necessidade/ mas, por outro lado os cursos de inglês são caros né/ o acesso difícil/ se você não mantém se (sic) num curso é a mesma coisa que jogar dinheiro fora né”/.

Interpretamos que o SP4 relaciona a aprendizagem de língua inglesa a duas questões: à expectativa de “saber-ter” a língua inglesa profissional e ser professora de LI à graduação em Letras. Na relação temporal “*aos poucos*”, SP4 foi percebendo que estava concluindo um curso de Letras e não sabia Inglês. Marca-se uma relação que gerou consequências na formação e na identificação de SP4 com a língua inglesa (língua almejada). Entendemos que o desejo pela LI instaura uma ilusão de completude que vincula SP4 a “uma busca incansável e inatingível” (STÜBE NETTO, 2008, p. 212), produzindo a ilusão de que por meio do curso de Inglês possa encontrar a completude sempre adiada.

Ao enunciar “(...) *Então essas coisas ao mesmo tempo assim que / a/ eu tenho um diploma de graduação /uma formação em língua inglesa / mas eu não sei inglês*”, o SP4 tece uma relação de “custo-benefício”. Interpretamos que a formação em um mundo dominado, pela globalização da economia e pelas novas leis do mercado (MARIANI, 2008), aponta para o sujeito dentro desse espaço no qual o capital social, cultura e formação acadêmica devem valer ao longo da vida.

Sentidos são mobilizados na relação custo-benefício e retomam o pré-construído de que o diploma outorga formação. Impera no intradiscurso a construção *diploma = formado* de tal modo que retomamos esses vocábulos e como se configuram. Tomamos o substantivo diploma no dicionário Houaiss (2009) descrito como:

documento oficial que concede um direito, um cargo, um privilégio e documento concedido por uma instituição de ensino, que equivale à declaração de que o portador possui as habilitações e cumpriu as exigências necessárias à obtenção de um grau ou título; e, associado ao vocábulo formado, encontramos como aquele que se formou; está completo, pronto; que concluiu curso.

No entanto, SP4 tem um diploma, uma formação em língua inglesa, porém não sabe inglês, e isso resulta em mais investimentos. O SP4 atribui valor à língua inglesa, ao investimento feito em relação à aprendizagem dessa língua que não está lhe proporcionando o retorno esperado. O sujeito-professor investiu na graduação, investiu em cursos de formação, mas não “sabe” a língua, o que coloca esta língua numa posição de instrumento útil. De acordo com Grigoletto (2003, p. 228), “conceber a língua como um simples instrumento de comunicação implica escamotear toda uma gama de funções inerentes à existência das línguas e de relações entre a língua e o sujeito falante”.

Como dissemos, o pré-construído em relação a ser possível aprender a LI na universidade é diluído. No entanto, produzem-se sentidos que SP4 acreditava sair da universidade “dominando” a língua inglesa e ressoa no RD3 que SP4 constata não ter atingido seu objetivo, delineando a contínua busca pela língua inglesa.

Entendemos que, ao término da licenciatura em Letras, o sujeito-professor está autorizado a ocupar e desempenhar determinada posição, pois para passar em um concurso para professor efetivo da rede pública de ensino necessita ser “formado” em Letras. Recebe o adjetivo de “habilitado” para exercer a função de professor de língua inglesa (especificamente), no entanto, esta graduação assegura a língua inglesa profissional, mas não garante uma habilitação pessoal e social (TAVARES, 2010).

A relação que os sujeitos-professores estabelecem com a língua inglesa (como objeto de trabalho, como LI profissional) associada a uma busca eternizada de aprender/saber, alcançar, atingir, dominar, perpassa todas as narrativas. A necessidade de saber é constitutiva do sujeito histórico (ORLANDI, 2001). Nesse sentido, os sujeitos-professores, afetados pela ideologia (dominante) capitalista que determina que cada sujeito seja valorizado de acordo com o que ele faz, constroem um dizer que os sujeitos-professores necessitam “dominar a língua inglesa - instrumento de trabalho”.

Podemos afirmar que esse efeito ideológico funciona no RD4, pois o pré-construído sobre a profissão “professora de língua inglesa” constrói um dizer que é obrigação do professor glorificar a profissão e ter paixão pelo que faz:

“RD4-SP2: Paixão/ primeiro// busca incessante de ter essa fluência tanto na minha língua /quanto na língua inglesa / acho ela bonita sabe // É a minha paixão /porque é o meu trabalho”.

Compreendemos que há um impasse, deslocamento, na narrativa de SP2, no momento em que menciona a numeração ordinal “primeiro”, estabelecendo uma ordem para os fatores correspondentes ao que é a língua inglesa para ele. No entanto, interrompe na narrativa quando diz buscar ter fluência na língua portuguesa (sua língua materna) e na língua inglesa, estabelecendo uma relação de similitude entre ambas as línguas.

Ao referir-se à língua inglesa, utilizando o adjetivo “*bonita*”, ressoa no RD4 que o SP2 apaixonou-se pelo que considera bonito na língua inglesa e retoma ao início de sua resposta, dizendo “*É a minha paixão /porque é o meu trabalho*”. Nos sentidos que circulam no RD4, interpretamos que os pronomes possessivos “minha” e o “meu”, funcionam como tensão, pois, “minha língua, minha paixão e meu trabalho” imbricam e funcionam na tensão do instável e do estabilizado, do que circula na sociedade e do que se pressupõe que deveria ser, e o que os diferencia. Podemos compreender esse funcionamento pelas paráfrases:

- i) É a minha paixão porque é o meu trabalho.
- ii) A língua inglesa é o meu trabalho, então é a minha paixão.
- iii) Ter fluência em língua inglesa porque é minha paixão.
- iv) Busca pela fluência porque é o meu trabalho.

Nas paráfrases, funcionam sentidos produzidos pelo pré-construído, algo que “corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma de universalidade (o mundo das coisas)” (PÊCHEUX, 2009, p. 151). No pré-construído, presente nesse recorte, funciona a evidência de que temos circulando na sociedade o deslumbramento, paixão, atração pela língua inglesa, arraigado ao papel de atuar na profissão professor, com essa mesma paixão.

Compreendemos que os sentidos produzidos pelas paráfrases (i), (ii), (iii) e (iv), nos possibilitam compreender que ressoa o “imaginário de língua inglesa pessoal e profissional” e se marca a partir dos vocábulos “trabalho, busca incessante e fluência”. Nas referidas paráfrases, emerge a “língua profissional do sujeito-professor de língua inglesa”.

Interpretamos que ressoa o “imaginário de língua inglesa pessoal e profissional” no momento em que SP2 narra que a língua inglesa é para ela movida por um imaginário de fascínio, que recobre a memória sobre a língua inglesa. Porém, na aplicação das expressões

“tanto na” e “quanto na”, o SP2 une a língua inglesa à língua portuguesa, tecendo uma comparação entre as línguas, no entanto, a adjetivação de bonita é empregada à língua inglesa.

Interpretamos, consoante a Eckert-Hoff (2008), que há um imaginário formado acerca do “ser professor”, bem como a possibilidade de organização de um discurso que outorga um lugar para o sujeito-professor. Apresentamos, a partir das análises, o que ressoa nas narrativas em relação à escolha profissional, “ser professor de que”. Por meio das marcas linguísticas que associam à língua inglesa profissional ao *status* da língua inglesa, como exposto no RD5, buscamos compreender os efeitos de sentidos no dizer do SP3:

“RD5-SP3: Então/ quando as pessoas perguntam o que eu faço/ eu digo que sou professora/ só pra ver a reação/ aí já fazem aquela cara / ishihish né/ pobre (risos, //)/ Aí perguntam/ professora de quê? /Eu sou professora de Inglês/ nossa que legal/ nossa que bacana/ aí estou precisando de umas aulas/ sem aquela // né/ sempre a mesma cantada inclusive/ Então assim/ as pessoas tem um preconceito aqui /no nosso país justamente por não ser uma profissão valorizada/ não ser bem remunerada e tal/ mas/ no geral assim/ todo mundo vê como uma profissão nobre/ por não ser valorizada não financeiramente/ nem profissionalmente/ quem vai é por amor/quem continua é porque tem o dom/ porque quer mesmo/ ou porque é /muito ruim pra fazer outra coisa. (risos)”

Compreendemos que o SP3 ao responder ao questionamento (*quando as pessoas perguntam o que eu faço*), projeta a resposta e a situação para falar sobre sua profissão. Isso porque SP3 ao dizer “sou professora” e ao aguardar que as pessoas questionem de que especificidade, imagina uma resposta. O SP3 espera uma reação diferente das pessoas ao assumir-se “professora de Inglês”:

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 2012a, p. 42)

No RD5, o SP3 se satisfaz com os adjetivos *legal*, *bacana*, utilizados para descrever sua profissão de professora de inglês. Entendemos que o movimento de SP3, a satisfação discursivizada, ressoa um processo de colonização, “o que é do outro-nativo de língua inglesa é melhor” (BAGHIN-SPINELLI, 2002, p. 114).

Sentidos do discurso da colonização brasileira ressoam no RD5, pois mantém a imagem de que o que é estrangeiro é melhor. Orlandi (2008, p. 54), ao abordar o discurso da colonização, formula que “O europeu nos constrói como seu ‘outro’ mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o ‘outro’, mas o outro ‘excluído’, sem semelhança interna”. No entanto, dado o discurso da descoberta, discurso sem reversibilidade, os europeus são sempre o “centro” e nós é que os temos como nossos “outros” absolutos (ibidem).

Consoante a questão da colonização, Calligaris (1991, p. 14) afirma que, por tempos, a expressão “este país não presta” imperou no Brasil, mobilizando sentidos da superioridade estrangeira, enunciada por brasileiros. Concordamos com o autor que, em um país colonizado (no caso, o Brasil), o enaltecimento em relação ao exterior (outro), ao estrangeiro, ocorre desde sempre. A relação estabelecida entre “coisas dos outros” e admiração permanece como herança da colonização e atinge todos os campos da sociedade.

Os adjetivos utilizados não estabelecem relação de prestígio, poder, enaltecimento, respeito e cultura. Analisamos que “*legal*” e “*bacana*” qualificam algo ou alguém positivamente, mas não instituem valores, pois transmitem algo despojado e sem muita credibilidade. Compreendemos pelo número de expressões negativas utilizadas no RD5 “*não ser uma, não ser bem, por não ser, nem (X)*”, que emerge da narrativa a questão vocacional da profissão, de tal maneira que SP3 estabelece relação com os discursos outros, com outras vozes, retoma saberes sobre a profissão professor.

Pensada a relação do professor com o ensino e a educação, trazemos as contribuições de Nóvoa (1992, [2008]). Compreendemos que mesmo que o referido autor inscreva-se em diferente campo teórico, traz contribuições relacionadas à formação dos professores e no modo como os professores sentem a articulação entre o pessoal e o profissional em suas vidas.

Com Nóvoa (2008), interpretamos que, na segunda metade do século XIX, o processo de identificação dos professores com a profissão sofre com a ambiguidade, pois, nesse período, fixa-se uma imagem intermediária dos professores, que são vistos como

Indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais; mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 2008, p. 18, grifos do autor).

Ainda segundo o autor, o empobrecimento material e social dos professores se deu devido às transformações da/na sociedade, alterando consideravelmente o *status* do professorado, *status* esse que predominava até meados do século passado. A desvalorização dos professores torna-se um cercado de areia movediça, fazendo com que as questões iniciais que continham a doação, agora abarcassem as questões sociais. E a complexidade do problema ressoa, pois “as questões sociais nunca são simples. Muito menos as que dizem respeito à educação e ao ensino” (Ibidem, p.21). Compreendemos que algo mudou, mas não identificamos registros do que ocorreu, por que ocorreu, onde e quando esse desprestígio originou-se e do que se alimentou e continua a alimentar-se.

Ainda no RD5, o SP3 tece uma relação com as formas padronizadas que constituem o imaginário acerca das vantagens da língua inglesa e contribuem para que muitos sujeitos optem por associar a LI à profissão de professor, pelos benefícios que isso possa trazer. De acordo com Assis Peterson e Cox (2001), a profissão de professor de inglês divide-se entre os que enaltecem um professor que ensina a língua do outro, nesse caso a língua inglesa, e os que atribuem ao professor de língua inglesa o *status* de burguês, “de ‘mauricinho e patricinha’ e nessa imagem, a admiração se tonaliza de ironia”. (ibidem, p. 24).

Compreendemos que é o enaltecimento da língua inglesa, a relação com a profissão que se marca pela valorização do profissional de língua inglesa. Para Assis Peterson e Cox (ibidem), “no meio social, ser professor de inglês é, para a maioria, uma insígnia que dá ‘*status*’, ‘prestígio’, é uma espécie de ‘diferencial’ que o individualiza entre os professores de outras matérias”. Sujeito-professor e língua inglesa se imbricam, engendram sentidos, fazendo com que as adjetivações acerca da língua inglesa propiciam “ao professor de inglês se dizer “respeitado”, “valorizado”, “admirado”, “orgulhoso”, exercendo a profissão que escolheu” (ibidem, p. 24).

Vale ressaltar, em consonância com as referidas autoras, que essas imagens atribuídas aos professores de LI circulam na sociedade e ressoam nas narrativas dos sujeitos-professores em nosso trabalho. Contudo, há no processo de reconhecimento da LI como “salvadora” da profissão, aquela que (res)significa no imaginário dos sujeitos-professores a profissão “professor”. Os efeitos de sentido apontam que para o SP3 a “língua inglesa” corresponde a sucesso na profissão (professor).

5. Considerações finais

Tratamos a relação que permeia a teoria e as análises no decorrer de nosso trabalho como um tecido. A partir desse tecido constituído de muitos fios, de muitas tramas, de pontos, de alinhavos e cerzimentos, analisamos formações imaginárias que se inscrevem em narrativas dos sujeitos-professores de língua inglesa.

A partir de pontos de identificação e de resistência que ressoam nessas narrativas, a hipótese formulada por nós se confirma por meio da análise que nos mostrou como os imaginários se inscrevem, se constituem por equívocos, por aquilo que escapa à memória. Esse movimento nos possibilita compreender a relação fronteiriça, o “entre” da/na língua inglesa.

O funcionamento dessas relações de fronteira marca a constituição de um lugar de entremeio na relação da língua inglesa pessoal e profissional com os sujeitos-professores. Ao mesmo tempo em que ressoa nas análises a fragmentação da língua inglesa, marca-se, também, a relação “entre” pessoal e profissional. A movência da língua inglesa emerge, desestabilizando a discursividade de fronteira marcada, apontando para a fronteira como lugar de encontro, de junção.

O imaginário de língua inglesa pessoal e profissional do sujeito-professor calca-se no interdiscurso, na memória discursiva. Dessa maneira, só é possível ser analisado pelas marcas deixadas no fio intradiscursivo, pelo imbricamento da língua inglesa pessoal e profissional que ressoa na formação linguística e trajetória profissional desses sujeitos-professores.

Compreendemos que, na movência de língua inglesa “pessoal (e) profissional”, conformam-se efeitos de sentidos que apontam para a relação de perdas e ganhos, ou simplesmente, para a relação custo-benefício. Emergem nas narrativas que a língua inglesa profissional é a língua associada ao trabalho, às funções e obrigações. Entretanto, a língua inglesa pessoal é a língua escolhida, a que possibilita ao sujeito-professor tornar-se outro, como afirma Revuz (2006, p. 227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

O funcionamento do discurso sobre língua inglesa sustenta-se em uma memória determinada historicamente. Há um processo interdiscursivo entre o imaginário da dissociação dessa língua. Por fim, interpretamos que na constituição das formações imaginárias sobre língua inglesa que se inscrevem nas narrativas dos sujeitos-professores, ressoam dizeres que se colam aos já-ditos relacionados a ser professor, ao que é apre(e)nder e estudar língua inglesa. Esses sentidos se diferem porque sentidos se conformam na movência da língua inglesa pessoal e profissional.

O Imaginário de língua inglesa profissional e pessoal do sujeito-professor dessa língua envolve mais do que aspectos acadêmicos, políticos, sociais e culturais, pois a formação do professor de língua estrangeira vai além de um curso de graduação. Nessa relação de entremeio “língua inglesa pessoal e profissional”, compreendemos a partir de Surdi da Luz (2010, p. 83) que o entremeio não tem demarcados os seus limites e é constituído pelo “efeito a saberes que emergem de outros domínios de saber, sendo, por isso, também heterogêneo e ao mesmo tempo singular”. Assim, sentidos deslizam na relação língua inglesa profissional e sujeito-professor, em que o sujeito-professor vive o encontro-confronto e se empenha em apreender uma língua que não é sua.

Interpretamos que essa movência mobiliza o sujeito (empírico) e possibilita o sujeito-professor reconhecer-se, descobrir-se, referir-se à língua inglesa como algo que lhes constitui, como intrínseca, parte sua, como “objetivo” a ser atingido (a língua do outro), a língua que se quer falar/dominar. Concomitantemente, traz à tona a língua função, marcando uma dissociação da/na língua inglesa como pessoal e profissional.

Pelas regularidades encontradas, concordamos com Orlandi (1988, [2012, p. 25]) que a “tensão entre o mesmo e o diferente é que constitui as várias instâncias da linguagem”. Nas narrativas, emergem dizeres que apontam para essa tensão entre a língua inglesa pessoal e a língua inglesa profissional do sujeito-professor. Entretanto, anterior à tensão em relação à língua, entendemos que há indícios de tensão em que o sujeito-professor encontra-se em zona fronteira, pessoal e profissional.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; COX, M. I. P. O Professor de inglês. Entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No. 1, 2001 (11-36). Pelotas – RS. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/260/226>. Acesso em: 26/11/2013

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa**: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

CALLIGARIS, C. **Hello Brasil!** São Paulo: Escuta, 1991.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: (Org.). **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003, p. 139- 159.

_____. O olhar da ciência e a constituição da identidade do professor de língua. In: _____ ; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a. p. 193-210.

DE NARDI, F. S. Entre A Lembrança e o Esquecimento: os trabalhos da memória na relação com língua e discurso. **Organon**. v. 17, n. 35. 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30018>. Acesso em 12 de novembro de 2013.

_____. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 5 - n. 2 - p. 182-193 - jul./dez. 2009

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

GRIGOLETTO, M. Identidade e discurso. Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira. CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade e Discurso**. Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003- p. 223-238.

_____. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. **Revista Filologia e Língua Portuguesa**, n. 9, p. 213-227, 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Objetiva, 2009.

MARIANI, B. **Quanto vale uma Língua?** O apagamento do político nas relações econômicas e lingüísticas. Rio de Janeiro. 2008. Segunda Edição. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/QUANTO_VALE_UMA_LINGUA_O_APAGAMENTO_DO_POLITICO_NAS_RELACOES.PDF. Acesso em: Fevereiro de 2014.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto, Portugal, Ed. Porto, 2008.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? In: **Linguística: questões e controvérsias**. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 9-25

_____. Divulgação Científica e Efeito Leitor: uma política social urbana. In: GUIMARÃES; E. **Produção e Circulação do Conhecimento** – Estado, Mídia, Sociedade. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2007.

_____. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo. In. **Políticas Lingüísticas no Brasil**. Orlandi (org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a. p. 53 a 62.

_____. **Terra à vista!** Discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

_____. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp. 2012

_____. **Análise do Discurso: princípios & procedimentos**. 6ªed. São Paulo: Pontes, 2012a

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas, SP : Pontes, 2012c

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Trad. Eni P. de Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

_____. Análise automática do discurso (AAD- 69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 4ª edição, 2010. p.59- 158.

PETRI DA SILVEIRA, V. F. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, Á desmistificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: 2004.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silva Serrani-Infante. In SIGNORINI, I. (org) - **Língua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2006. p. 213-230.

SCHERER, A. Subjetividade, inscrição, ritmo e escrita em voz. In: MARIANI, B. (Org.). **A Escrita e os Escritos: Reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____; MORALES, G.; LECLERQ, H. Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: Maria Jose Coracini. (Org.). **Identidade e Discurso: desconstruindo subjetividades**. Campinas; Chapecó: Editora da Unicamp; Argos, 2003, p. 23-35.

STÜBE NETTO, A. D. **Tramas da subjetividade no espaço *entre-línguas***: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração. Campinas, SP: [s.n.], 2008. (Tese de Doutorado)

SURDI DA LUZ, M. N. **Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. Tese de doutorado, Campinas – SP, 2010.

Artigo recebido em: 14.03.2016

Artigo aprovado em: 07.07.2016