

# **O (des)encontro com a experiência docente no projeto eliti (ensino de língua inglesa para a terceira idade): efeitos na formação de professores de inglês**

Bruno Drighetti<sup>1</sup>

Carla Nunes Vieira Tavares<sup>2</sup>

**Resumo:** Encarando a formação docente inicial como experiência complexa e multifacetada e a relação teoria-prática como da ordem de um movimento de revezamento, este artigo objetiva discutir em que medida o embate constitutivo na relação teoria-prática afeta os professores de inglês pré-serviço, de modo a alterar sua constituição identitária. Com base na perspectiva discursiva e em algumas noções da psicanálise, foram analisadas entrevistas com professores voluntários e bolsistas no ELITI, a fim de discutir os efeitos da experiência formativa na constituição identitária dos professores em formação. Os gestos de análise sobre os dizeres dos professores em formação, estagiários no ELITI, indicaram rastros da experiência com o idoso, com o ensino-aprendizagem de inglês dos participantes, além de pontos da formação e do discurso da teoria que se imbricam na práxis do professor por meio do caráter contingencial do fazer docente.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de línguas, terceira idade, constituição identitária, formação de professores.

## **Introdução**

Os cursos de formação de professores (licenciaturas em Letras e suas áreas afins) têm sido discursivizados por professores em formação e em serviço como sendo o espaço legitimado para a circulação e aprendizagem de teorias e metodologias, em contraposição à sala de aula de línguas, representada como o espaço legitimado da prática, do contingente, do confronto. Observa-se uma desarticulação entre teoria e prática presente no imaginário dos professores de línguas (ARAÚJO, 2006; RIBEIRO, 2013). Pesquisas remarcam, ainda, que o professor de línguas constitui seu dizer na contradição, ora reputando aos cursos de formação

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). brunodrigheiti@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Linguística Aplicada e em Ciências da Linguagem, Professora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. carlatav@ufu.br

uma temporalidade caracterizada por dizeres depreciadores que invalidam o arcabouço teórico-metodológico por ele estar, supostamente, distante da realidade da sala de aula; ora enaltecendo a teoria sobre a prática, corroborando a supremacia da ciência como sendo a responsável por propor soluções para os problemas e impasses na sala de aula (CORACINI; BERTOLDO, 2003; ARAÚJO, 2006; DANIEL, 2009; RIBEIRO, 2013). Em ambos os casos, percebemos uma polarização dos pólos no imaginário dos professores, o que, em muitos casos, silencia a incidência da experiência (BONDÍA, 2002; LARROSA, 2011<sup>3</sup>) de ensino-aprendizagem anterior e/ou concomitante à formação.

Contrariamente aos posicionamentos acima, defendemos que a formação de professores de línguas se dá no batimento entre os processos de identificação, de ordem teórico-metodológica e procedimentais, e o atravessamento da subjetividade. Teoria e prática acontecem em momentos específicos da formação, são discursivizados diferentemente e mobilizam modos de enunciação distintos. Todavia, encontram-se em uma relação de alternância, uma (re)constituindo a outra, na dependência da contingência característica da *práxis* do professor, bem como de sua constituição identitária, tecida, em grande parte, em sua experiência de ensino-aprendizagem por meio de traços de identificação. Assim, distanciamos de uma perspectiva dicotômica, a fim de entender a relação entre teoria e prática como (des)contínua e indissociável da experiência na formação. Essa articulação possibilita considerar não só aspectos teórico-metodológicos e técnicos no processo formativo, mas, também, traços das vivências do professores em formação e decorrentes identificações.

Pensando em proporcionar o acirramento da relação (des)contínua entre teoria e prática aos alunos do curso de Letras: Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa de uma universidade pública federal do estado de Minas Gerais, foi proposto, em 2011, o projeto Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade (ELITI)<sup>4</sup>. O projeto oferecia um curso de inglês como ação de extensão voltado para este público, enfocava temas e questões

---

3 Bondía e Larrosa se referem ao mesmo autor. A noção de experiência será mais amplamente discutida adiante. Adiantamos que ela se distancia de uma concepção empirista para enfatizar aspectos ligados à afetação do sujeito e à sua vivência no processo de fazer sentido de sua existência por meio, dentre outros, dos processos de subjetivação, enfocados aqui em especial.

4 O ELITI ocorreu entre 2011-2017, em várias versões, algumas delas inseridas como ações dentro de outros projetos de extensão, como o caso do projeto “Ensino de língua inglesa para comunidades com menor visibilidade social: uma proposta de inclusão”, re-editado alguns anos e contemplado por editais PROEIC, PEIC e FAPEMIG.

relevantes e significativas para esse alunado e era norteado predominantemente pela abordagem comunicativa<sup>5</sup>. Nesse espaço, os professores em formação poderiam vivenciar a relação teoria-prática de forma a mobilizar, na experiência formativa, uma articulação entre o curso de Letras, sua experiência de ensino-aprendizagem e a atuação em sala de aula.

Contudo, para além de um objetivo pedagógico que pudesse reverberar na formação teórico-prática dos professores em formação, a experiência do ELITI descortinou um imenso potencial simbólico de (re)constituição identitária. Esse precioso embate motivou a pesquisa originária deste trabalho, especificamente no que tange à formação de professores de língua inglesa. O embate constitutivo da relação teoria, prática e experiência parece ter marcado a formação desses professores, de modo a afetar a constituição identitária de professor.

As possibilidades de (re)atualização de traços da constituição identitária do professor em formação como resultado da relação que ele coloca a operar entre teoria e prática e sua experiência de ensino-aprendizagem no encontro-confronto com o aluno idoso consistiu o pressuposto norteador da pesquisa da qual resultou este artigo. Esse alunado apresenta especificidades na aprendizagem e em sua posição discursiva que, por um lado, potencializam um questionamento sobre o suporte teórico-metodológico *mainstream* para o ensino de inglês em um curso de Letras<sup>6</sup>; e, por outro, pode desestabilizar o olhar do professor para si mesmo em decorrência do olhar que o outro lhe dirige e de seu olhar para esse outro. Decorrente desse pressuposto, a pergunta direcionadora da pesquisa indagou sobre como a participação no projeto ELITI afetou ou não a representação de professor de língua inglesa e de ensino desta língua dos professores em formação, que atuaram no projeto como estagiários.

Partindo dessa grande pergunta, estabelecemos contato com os professores estagiários atuantes no ELITI (aqueles com quem ainda mantínhamos contato) e os convidamos para participar de uma entrevista ou gravar um depoimento. A transcrição das entrevistas e depoimentos serviram para delimitar um pouco mais o enfoque da pesquisa, que buscou responder as seguintes questões: i) Que traços da experiência formativa no ELITI emergem no

---

5 Em relação à abordagem comunicativa, seguimos os princípios e considerações clássicos na Linguística Aplicada, encontrados em trabalhos de Widdowson (1978), Franco e Almeida Filho (2009), dentre outros.

6 Como suporte teórico-metodológico *mainstream*, referimo-nos às concepções de língua e de linguagem como ação e prática social de construção de sentidos e aos métodos e abordagens de ensino clássicos de ensino de língua estrangeira, tais como a abordagem comunicativa e o ensino baseado na teoria de gêneros discursivos ou textuais, comumente referido como abordagem sócio-interacional.

dizer dos participantes da pesquisa? ii) Que desdobramentos eles podem representar para a constituição identitária dos professores em formação?

Assim, encarando a formação docente como experiência complexa e multifacetada (BONDÍA, 2002; LARROSA, 2011) e a relação teoria-prática como da ordem de um revezamento (FOUCAULT, [1979]2005), este artigo objetiva propiciar um prisma sobre o tema que coloque em suspensão a possibilidade de correspondência ou aplicação dos conhecimentos teórico-metodológicos de uma formação à contingência da prática. Para tanto, inicialmente, abordamos a noção de experiência e traçamos aproximações entre ela e o processo de formação de professores, em especial no que tange à relação teoria e prática. Posteriormente, discorreremos sobre o fazer metodológico da pesquisa originadora deste trabalho, para, em seguida, apresentar os resultados da análise.

## **A formação como experiência**

A partir de alguns trabalhos de Walter Benjamin (notadamente em ([1933, 1936]1987), Bondía (2002) e Larrosa (2011, 2015), incorporam a seus questionamentos a noção de experiência atrelada às considerações benjaminianas sobre infância e história sob uma perspectiva materialista-histórica.

Nos trabalhos de Benjamin (*op cit.*), a experiência é tratada a partir de dois eixos. O primeiro, a partir de uma crítica à modernidade e à ênfase que ela confere à técnica, negando, assim, a possibilidade da experiência. Ela dependeria intrinsecamente da relação do sujeito com o mundo, do tempo que isso demanda, da integração lenta e gradativa dos traços da cultura, de sua ressignificação a partir de uma posição subjetiva e, finalmente, da lida com os resíduos e restos desse processo. Bondía (2002) reforça a crítica feita por Benjamin (*op cit.*) quanto aos efeitos da lógica da contemporaneidade que inviabilizam a experiência, uma vez que ela dificulta o processo de significação da experiência. O segundo eixo nos trabalhos de Benjamin explora a própria infância do autor e a memória que ela produziu, o efeito da transmissibilidade entre gerações sobre as impressões do mundo moderno engendradas por

uma criança, o que se distancia muito do sentido de transmissão conferido pela pedagogia clássica, como forma direta de correspondência biunívoca.

Pensar a noção de experiência na educação e, conseqüentemente, na formação de professores de línguas subverte a ênfase conferida à técnica, à instrumentalização dos conhecimentos e à decorrente ilusão de sua integralização, a fim de aplicá-los e, assim, solucionar os problemas. O vértice norteador se institui no enfrentamento dos limites de uma formação, do trabalho subjetivo que ela requer, dos rastros da impossibilidade da experiência de conceder sentidos ao mundo e da conseqüente construção de modo de presença do sujeito. Considera, ainda, o caráter contingencial da prática a favor da promoção de uma relação dialógica com a teoria, valendo-se da experiência. A formação de professores, sob essa perspectiva, é tomada, então, como um dos processos a favor da educação. Ambos precisam ser deixados abertos para o desconhecido, embora tenham como finalidade con/trans-formar o sujeito, subjetivá-lo na e por meio da cultura.

Nesse sentido, as considerações de Larrosa (2011, p.23) reforçam a proximidade entre formação e experiência:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele.

Bondía (2002) resgata, então, o sentido do latim que lhe deu origem – *experiri* - devolvendo-lhe a dimensão do encontro com algo enigmático e o imperativo de passar por ele, atravessá-lo: “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.” (BONDÍA, 2002, p.25). Encontramos, nessa citação, uma aproximação com a noção de sujeito da perspectiva discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas, na qual nos inscrevemos, como sujeito de linguagem. O sujeito é entendido como desprovido de uma essência prévia, constituído no exercício da linguagem,

em permanente relação dialógica com a alteridade, atravessado pela história, pela ideologia e pelo inconsciente.

A partir da proposição “A experiência é *isso* que *me* passa”, Larrosa (2011) reafirma a travessia inerente à experiência e ressalta sua relação contínua com o acontecimento, algo que instaura uma ruptura na aparente linearidade e estabilidade da existência, como postula Figueiredo (1994, p.152) : “Um acontecimento é, de início, uma ruptura na trama das representações e das rotinas; (...) é uma quebra dos dispositivos de construção e manutenção do tecido da realidade; (...) é também a transição para um novo *sistema representacional*”. O acontecimento, portanto, desencadeia a experiência a partir do confronto com a alteridade e a exterioridade que ele representa, ao mesmo tempo em que permanece inalienável ao sujeito. Seu potencial de instauração do novo por meio da desestabilização nos interessa, devido às perguntas de pesquisa, que abordam a possibilidade de afetação da formação na constituição identitária do professor. O *isso*, da proposição de Larrosa, se refere ao acontecimento inomeável e irrepresentável, estranho e exterior ao sujeito, que institui o irreduzível encontro com o outro de si, “outra coisa que eu” (p.6). Para permanecer com o status de acontecimento, é preciso sustentá-lo como da ordem da exterioridade, do inassimilável, do não identificável. Nesse sentido, o acontecimento está na ordem do real, como pressupõem os trabalhos lacanianos, ou seja, algo que nos afeta, nos demanda significação, mas cujo resto permanece indecifrável, pois não pode ser totalmente mediado pela linguagem.

Porém, para suscitar a experiência, o acontecimento “passa” o sujeito, o atravessa, mobilizando três princípios: subjetividade, reflexividade e de transformação. O sujeito é o lugar da experiência, o que desencadeia o “princípio de subjetividade”(p.4). A experiência pressupõe que o acontecimento gere uma saída de si, do sujeito, um encontro (e acrescentaríamos, confronto) com o *isso*, com “algo que não sou” (p.10). Mas, também, requer a subjetivação dos efeitos e da afetação dele resultantes, possibilitando um efeito reflexivo, no qual o sujeito pode se reconhecer, se responsabilizar pelas suas escolhas e suas consequências. Assim, não se pode pensar a experiência como passível de generalização, totalização ou integralização. A experiência sempre será única, singular e própria (p.4). O terceiro princípio decorre dos dois primeiros. Ninguém passa incólume à experiência. Consequentemente, ela gera transformação, seja ela da ordem que for. E aqui se materializa o

primeiro ponto de aproximação entre experiência e formação: “[...] a experiência forma e me transforma” (p. 4).

A ideia, então, de que a experiência pode ser apropriada por alguém ou de que fazemos uma experiência com algo do qual possamos nos apropriar não se sustenta. Antes, é ela que nos alcança, se apodera de nós e nos transforma inesperada e incontrolavelmente. O sujeito da experiência, portanto, “é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida” (p.8).

Propomos, aqui, uma aproximação com os processos de identificação na visão da psicanálise freudo-laciana (FREUD, [1920]1980; LACAN, 1961-62). Constituindo um dos processos de subjetivação do sujeito, encontram-se na base da construção de uma imagem de eu e, portanto, interessam a este trabalho por estarem no cerne da constituição identitária do professor de línguas.

A identificação se dá pautada na alienação que captura o sujeito no campo do Outro<sup>7</sup>, a fim de o fazer semelhante e inscrevê-lo na linguagem. É o investimento subjetivo percebido ou atribuído ao outro, na relação intersubjetiva, que mobiliza o sujeito a instaurar identificações a traços desse outro. Nesse sentido, as identificações moldam o sujeito, tornam-no semelhante ao outro, ao mesmo tempo em que distinguem-no dele, particularizando-o. Em uma formação, o professor precisa se alienar às teorias e metodologias e identificar-se a traços delas, a fim de (re)construir um modo próprio de ocupar essa posição e atuar discursivamente por meio dela. Entretanto, cada irrupção do acontecimento, que, na formação, pode remeter ao contingencial da *práxis*, abre espaço para outras possibilidades de ocupação da posição de professor, devido às reconfigurações identitárias decorrentes. Esse processo requer que aquele que está em formação se veja convocado a nele se deixar moldar, em um *continuum*, de modo que a experiência formativa do professor dele se apodere e o transforme, conforme propõem Riolfi e Alaminos (2007, p.302): “(...) por meio do jogo móvel das identificações, um sujeito

---

7 O termo “Outro” se refere à noção de função e campo de alteridade, conforme trabalhos lacanianos, e relaciona-se a uma instância terceira (*tiers*) na relação entre sujeitos, correspondendo à linguagem, à cultura, ao discurso do inconsciente, dentre outras figurações. O outro remete à relação intersubjetiva com o *outrem*.

está em permanente construção de si e de seu trabalho, num processo que pode ser de interminável inovação”.

Considerar as identificações na relação que elas podem guardar na experiência formativa será fundamental para indiciar pontos de articulação entre as vivências dos professores e sua memória discursiva de idoso e ensino-aprendizagem, bem como para apontar os traços da formação formal dos participantes que são (re)significados na prática do ELITI e os efeitos dessa (res)significação para a constituição identitária de professor.

### **Teoria-prática como experiência**

Considerar a formação de professores de línguas como experiência condiz com a compreensão de que teoria e prática não são campos estanques e completos em si mesmos. Por isso, na introdução deste artigo, propusemos que a relação entre eles é de (dis)continuidade, pois, se por um lado cada um ocorre em espaços enunciativos distintos e se diferenciam por sua própria natureza, por outro imbricam-se entre si. Deleuze, em um diálogo instigante com Foucault ([1979] 2005, p.70), propõe que: “A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro”.

A ideia de revezamento entre teoria e prática imprime a essa relação a força da dialeticidade que pode ocorrer entre elas para que a formação de professores não seja estanque. Assim, diante do confronto que a prática impõe ao professor, a teoria precisa ganhar ressignificação com base em sua posição subjetiva, a fim de operar e movimentar a relação pedagógica. A teoria, portanto, jamais terá respostas totalizantes para os problemas da prática e a prática não poderá informar por completo a construção de teorias, apontando para a provisoriabilidade do conhecimento formalizado e a necessidade de sua ressignificação. O revezamento entre teoria e prática está sujeito, ainda, à ação da história, ao atravessamento da subjetividade e, portanto, é caracterizado pela contradição e conflito.



As incongruências constitutivas entre o conhecimento formalizado, da ordem da teoria, e o fazer docente, da ordem da prática se impõem como empecilhos no caminho da práxis que, ao contrário de tornarem o professor impotente, podem desencadear esse revezamento, em uma significativa dialética reconstrutora, tal como sugere Oliveira et al (2018, s/p):

Movemo-nos lateralmente entre teoria e prática num serpentear que não repousa, sempre em trânsito. Sob este revezamento, se complexifica a relação hierárquica da teoria com a prática, ao romper, ou, ao menos, borrar, algumas delimitações de barreiras que se erguem entre elas, de forma que não se trata de uma apologia de uma ou de outra, mas da potencialização de ambas, no abalo de uma das dicotomias que sedimenta na educação.

Neste trabalho, consideramos que os impasses materializados na relação teoria-prática se configuram como possíveis acontecimentos na formação do professor, visto que ensejam a mobilização dos três princípios constitutivos da experiência, tal como concebida por Bondía (2002) e Larrosa (2011).

Primeiramente, o confronto entre a idealização do conhecimento formalizado e a contingência da prática pode colocar o professor frente à demanda de responsabilização pela docência. Ou seja, há um sujeito em questão que sofre ao mesmo tempo em que atua no impasse. A ele é demandado uma tomada de posição em relação ao acontecimento. Aí incorreria o princípio da subjetividade. Um segundo princípio, o da reflexividade, se configura no potencial do acontecimento em desestabilizar e, por isso, abrir brechas para novas identificações e, conseqüentemente, diferentes construções e ressignificações do conhecimento podem ser instauradas. Os traços desse confronto ficariam marcados no professor, repercutindo em um outro posicionamento, que assinalaria uma reconfiguração identitária constituída a partir de novos contornos. Aí se configuraria o princípio de transformação, no qual a experiência resultaria.

Com base na problematização acima, lançamos nosso olhar sobre o *corpus* de nossa pesquisa, constituído principalmente pelos recortes das transcrições e depoimentos dos professores em formação estagiários no ELITI, e construímos nossos gestos de análise, conforme explicitamos a seguir.

## Metodologia

O desenvolvimento desta pesquisa analítico-interpretativista se deu em seis etapas: convite aos participantes, preenchimento de um questionário informativo, oferta da palavra por meio de uma entrevista ou depoimento gravados, transcrição das gravações, composição do *corpus* com recortes das transcrições com o apoio das respostas ao questionário informativo, e, por fim, sua análise.

O questionário<sup>8</sup> objetivou levantar informações gerais sobre os participantes e sua história com o inglês, com a docência e com o Curso de Letras. As entrevistas visavam a abrir espaço para o participante narrar e refletir sobre a experiência no ELITI e, assim, ser possível flagrar, no dizer, traços da experiência formativa e sua articulação com a teoria e prática. Para que isso fosse possível, o trabalho foi submetido ao comitê de ética como parte do projeto “Ensino-aprendizagem de línguas: relações com o saber na contemporaneidade”, havendo os participantes assinado um Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) e sendo todos os procedimentos realizados nas dependências na Universidade Federal de Uberlândia.

Uma das marcas enfocadas na análise foram os pontos de identificação à posição de professor e, portanto, constitutivos de sua constituição identitária. As identificações podem ser indiciadas por meio dos processos de reformulação do dizer em torno de um objeto discursivo (SERRANI, 2001). Pautamos a análise, também, na investigação da heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, [1982]2004), enfocando, em especial, o interdiscurso. Ele se refere ao pré-construído, da ordem de uma exterioridade ao dizer, consistindo uma alteridade discursiva de base sócio-histórica e ideológica que remete ao sentido que escapa à intencionalidade do sujeito (AUTHIER-REVUZ, [1982]2004). A articulação entre a reformulação do dizer e a heterogeneidade enunciativa nos permitiu

---

<sup>8</sup> O questionário informativo foi composto pelas seguintes questões: “Ocupação; Período do curso em que participou do ELITI; Período do curso em que está presentemente; Data da participação; Experiência como professor antes do ELITI – Conte sobre ela; Com que disciplina do curso você mais se identificou? Por quê?; Por que você escolheu estudar Letras?; Quais eram suas expectativas quanto ao ELITI?; O que mais te marcou no ELITI? Da perspectiva de professor, de aluno e de pessoa?; Conte alguma experiência sua no ELITI que te marcou; O que foi mais desafiador?; Como você avalia sua inscrição subjetiva na língua inglesa na época de sua participação no ELITI? Como ela é agora?; Conte alguma experiência dos alunos que te marcou como professor; Como você avalia o projeto, tanto da perspectiva de estagiário, quanto dos alunos?”.

indiciar os modos como os professores em formação operaram o revezamento entre teoria e prática na experiência do ELITI, indiciando os traços de identificações instauradas ou reconfiguradas.

Quanto ao critério de seleção dos participantes, estabelecemos que o professor em formação deveria ter atuado como professor no ELITI por pelo menos um semestre, de modo a que este tempo fosse suficiente para repercutir de alguma forma em sua constituição identitária. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado de perguntas<sup>9</sup> e não sofreram limitação de tempo, deixando pesquisadores e participantes à vontade para focar temas que mais lhes interessassem.

Os quatro ex-estagiários entrevistados foram Maria, Ana, Fernanda e Pedro<sup>10</sup>. Maria e Pedro participaram do projeto no início da licenciatura, quando estavam no segundo e no terceiro período, respectivamente. Ana e Fernanda, por sua vez, participaram do ELITI nos últimos dois anos do curso. No momento das entrevistas, Maria e Pedro estavam no último semestre da graduação, e Ana e Fernanda já estavam formadas.

Neste artigo, agrupamos a discussão dos resultados de análise com base nos recortes da transcrição em torno de dois eixos: “o espelho ELITI” e “o Curso de Letras de/no ELITI”. A eleição do primeiro eixo se deu devido à recorrência da comparação, funcionamento discursivo que alude ao encontro com o outro de si enquanto imagem e demanda ao sujeito um (re)posicionamento. Quanto ao segundo, a análise cotejou os efeitos da interdiscursividade do Curso de Letras na constituição identitária dos professores em formação.

Prossigamos, então, aos resultados da análise.

---

9 O roteiro semi-estruturado das entrevistas foi composto pelas seguintes perguntas: 1. Como você soube da existência do ELITI?; 2. Quando você pensa em aluno da terceira idade, o que vem à sua mente?; 3. Quais eram suas expectativas em relação ao ELITI?; 4. No questionário, você disse que escolheu estudar Letras devido a X. Como isso se relaciona com seu interesse em participar do projeto?; 5. O que é ensinar inglês para você? Essa representação é a mesma se você pensa em ensinar inglês para a terceira idade? Por quê?; 6. No questionário, você disse que a disciplina X foi a com a qual você mais se identificou. Você vê alguma relação dessa disciplina com a prática?; 7. De que maneira você se enxerga em suas aulas no ELITI?; 8. Fale da sua experiência como professor no ELITI.

10 De modo a preservar a identidade dos participantes, todos os nomes apresentados são fictícios.

## O Espelho Eliti

No dizer dos participantes desta pesquisa, observamos que o encontro com o outro por vezes era discursivizado pela comparação entre o antes e o depois; a infância, a juventude e a terceira idade; a posição de aluno e a de professor. Isso nos levou a empreender um gesto de interpretação sobre dizeres que abordavam a relação com o idoso pressupondo o ELITI como uma instância especular diante da qual os professores em formação se (re)conheceram, (se) estranharam e integraram traços da formação do Curso de Letras, como pode ser indiciado nos recortes abaixo:

Quadro 1 – Recortes 01, 02, 03<sup>11</sup>

PEDRO – recorte 01	Então/ nesse sentido/ só de pensar que <b>eu estou emocionado</b> penso que sim, existiu <b>uma troca</b> né/ não só intelectual/ e que <b>eu consigo me posicionar de outras maneiras e falar de um grupo social que antes/ não que eu tenha propriedade agora/</b> mas eu sinto um pouco menos ingênuo pra falar sobre/ eu sinto que <b>existe uma troca/</b> sabe (...) então acho que pra mim marcou muito essa <b>essa outra imagem/ essa outra forma de se viver como idoso hoje em dia</b> né/ mas eu penso muito na questão de/// é/// (...) acho que uma das coisas uma das questões que mais me mostrou dar aula pra terceira idade/ <b>é/ é um/ foi uma questão muito pessoal mesmo/ de pensar a minha relação com o idoso, a minha relação com a terceira idade (...)</b>
ANA – recorte 02	Eu acho que <b>toca muito a gente na questão muito afetiva/</b> eu eu acho assim/ pensando assim agora que <b>teve um impacto na minha relação com minha avó mesmo/</b> de enxergar a velhice dela de uma forma diferente (...) E <b>ela tem experiência que eu vi vários alunos ter///</b> Eu percebia que era muitos que ali/ eles tavam revendo de novo/ <b>eles eram felizes/</b> eles tinham um contexto muito diferente do que tinha em casa// E ver um idoso solitário é muito triste porque você vê que é uma pessoa abandonada/ é uma pessoa que tá sozinha// <b>E eu acho que a gente pensa também “e eu?”/ você se pensa muito em você/</b> então eu queria muito que ela tivesse essas oportunidades/ que ela fosse (...)
FERNANDA - recorte 03	(...) e em alguns momentos eu me esquecia totalmente <b>da diferença de idade</b> que eu tinha com os alunos/ <b>é/</b> isso era apagado em alguns momentos/ que a dinâmica da aula era tão boa/ eles eram tão interessados/ participavam e se esforçavam tanto que toda aquela/ <b>tudo aquilo que eu achava que os alunos da terceira idade eram/</b> que era da dificuldade tremenda que eles carregavam/ <b>acabava apagando/ e de repente eu já eu já me via dando aula e não não me atentava para a questão da idade/ parecia que tanto eu quanto os alunos tinham a mesma idade//</b>

11 Marcas de transcrição: (/) = pausa curta; (//) ou (///) = pausa longa; (...) trecho omitido; Caixa Alta = ênfase dada pelo participante

A relação com os alunos do ELITI se coloca como uma espécie de espelho diante do qual os professores em formação se encaram, reconhecem as representações de idoso, as limitações inerentes à idade e as questionam, porque a imagem que eles têm desse grupo social não parece condizer com o que experimentam como professores. Nos recortes acima, a comparação entre as percepções que os participantes da pesquisa tinham dos alunos idosos e a atual se faz tanto explicitamente (“antes”) como implicitamente. O uso do pretérito imperfeito, para se referir à posição de professor ocupada pelos participantes na época do ELITI, e do pronome indefinido ‘outro (a)’, no plural ou singular remete, indiretamente, a representações contrapostas às anteriores ao ELITI.

Diante do aluno do ELITI, Pedro e Ana se voltam para suas próprias vivências com os idosos mais próximos e mais íntimos, com quem mantém relações de familiaridade (ambos se referem aos avós na transcrição). Mas a imagem de idoso não conformada àquela presente em sua memória discursiva os toca, os emociona, indiciando um acontecimento provocador de uma desestabilização subjetiva causada, provavelmente, pela incongruência entre o esperado e o vivido. Esse outro idoso, mais valorizado e discursivizado como mais próximo dos professores em formação, surpreende e é alguém com quem os professores “trocam” pois, de alguma forma, encontram pontos de identificação a ele, como a intelectualidade (Pedro), a dinamicidade (Ana e Fernanda) ou a vontade de viver e ser atuante na sociedade. Esse acontecimento na experiência formativa talvez tenha materializado a injunção do *isso* (BONDÍA, 2005) e, portanto, desencadeado um processo de significação que reacomoda, no sujeito, algo desses traços inesperados.

Diante da surpresa de se ver, em certa medida, reconhecido no espelho do outro percebemos um movimento discursivo dos participantes da pesquisa em construir para si uma imagem de idoso diversa da anterior, talvez na tentativa de colocar em suspensão sua estereotipização. Porém, essa “outra” imagem acaba, ainda, por erigir um novo estereótipo<sup>12</sup>, que apaga a contingência do envelhecimento e suas consequências. Nos recortes acima, o idoso e seus modos de vida se relacionam com afeto, simpatia, cumplicidade e até idealização,

---

<sup>12</sup> Estereótipos estão sendo considerados como um conjunto de assertivas que se cristalizam e naturalizam certos efeitos de sentidos sobre um objeto de discurso, pressupondo, assim, certas posições subjetivas em relação a ele e reforçando representações sobre ele.

como quando Fernanda afirma: “(...) parecia que tanto eu quanto os alunos tinham a mesma idade”; ou na generalização depreendida da declaração de Ana: “eles eram felizes”.

O efeito especular do encontro com o outro é flagrado, também na reflexividade que ele gera, primeiramente pela desestabilização dos traços que compõem a constituição identitária e, posteriormente, pela reacomodação que ela requer. A reflexividade se faz notar na troca com os alunos e na conseqüente demanda que instaura para que Pedro interrogasse sua relação com o idoso, no questionamento de Ana sobre si mesma e na igualdade imaginária flagrada no dizer entre Fernanda e seus alunos. Apesar desse momento de aproximação pelo reconhecimento das semelhanças e da fratura em uma imagem cristalizada de idoso, no dizer de Fernanda pode ser intuído um possível lapso, que marcaria certa resistência em se ver tão identificada a seus alunos, pois há uma exclusão dessa fusão por meio de um equívoco na concordância do verbo com o sujeito: “tanto eu quanto os alunos **tinham** a mesma idade”.

Notemos que o outro, embora discursivizado como fora do sujeito, é colocado em relação articulada ao eu, um constituindo e reconstruindo incessantemente a subjetividade do outro, ainda que aqui privilegiemos a constituição identitária do professor de inglês em formação. Aí se constitui a troca, a relação consigo mesmo, o reconhecer-se e o estranhar-se no outro. Em outras palavras, os alunos da terceira idade, em certa medida, são o outro do professor em formação, em uma alusão ao outro de si na alteridade.

Outro efeito especular possível de ser entrevisto no dizer dos professores em formação concerne à constituição da imagem de professor, conforme discutimos abaixo:

Quadro 2 – recortes 04, 05, 06

MARIA – recorte 04	E acho que que era isso também <b>o estranhamento de ver uma pessoa daquela idade te chamando de professora</b> , como se// Porque <b>a palavra professora ela vem com uma autoridade né/ a gente é construído socialmente pra pra sentir que professor ele é uma autoridade dentro da sala de aula/</b> então era era muito engraçado// (...) <b>Hoje em dia eu tenho um pouco mais de consciência do que é aquele lugar que eu ocupo/</b> e eu tento desconstruir assim aos pouquinhos essa visão que os alunos têm de professor de ser distante e etc./ Só que <b>ao mesmo tempo/ é// Existe uma hierarquia social</b> que ela é muito difícil de a gente desconstruir ela// então <b>há esse distanciamento muito grande//</b>
PEDRO – recorte 05	No começo às vezes eu pensava assim “ <b>Nossa/ como eu vou me colocar dentro da sala de aula?/ pensava muito naquela questão do poder mesmo/ como que esse poder ele se estabeleceu dentro da sala de aula por eu ser mais jovem e tudo mais//</b> Só que daí conforme eu fui vendo que <b>tinha muita coisa em comum/ pra</b>

	mim foi ficando mais confortável/ <b>fui criando uma relação com eles/</b> então eu ver por exemplo que uma aluna minha assistia algumas séries que eram iguais a que eu assistia me deixava mais confortável// <b>Eu gostava muito/ ficava muito mais à vontade de conversar sobre alguma coisa ou de me colocar de certa forma dentro da sala de aula do que se eu não tivesse tido esse confronto né/</b> do de de de perceber que eles são diferentes do que eu achava que eles fossem/ então no geral foi algo muito positivo pra mim que me deu mais gás pra trabalhar//
ANA recorte 6	– ELITI foi minha primeira experiência dentro de uma sala de aula/ <b>foi ali que me descobri/ foi ali que eu vi como que eu ia fazer como que eu ia desenvolver esse ofício né/ como que eu seria essa professora/</b> então eu <b>tudo que eu sou hoje parte eu devo ao ELITI eu devo as nossas orientações/ ao que que eu tava descobrindo dentro do curso e como eu apliquei isso no ELITI,</b> então eu acho que o ELITI ele veio num momento da minha graduação que ele <b>causou muito com o impacto na no na pessoa que eu seria depois que eu sair da graduação/</b> então eu acho que se eu tivesse ido pra outro projeto talvez eu não teria me desenvolvido da forma que eu me desenvolvi/ <b>não teria me constituído dessa forma//</b>

A heterogeneidade constitutiva dos dizeres de Maria, Pedro e Ana em relação aos modos como se constituíram professores no ELITI assinala a complexidade e o conflito que marcam a construção de uma imagem de professor para si no (des)encontro com o outro, interpelados que estavam pela formação do Curso de Letras.

Os dizeres dos recortes acima apontam para a memória discursiva de envelhecimento atrelada à autoridade, ao respeito e ao distanciamento decorrente de uma pretensa hierarquia. Os professores em formação, porém, muito jovens, prospectavam uma relação conflituosa de poder antes da atuação no projeto. Uma vez que percebiam o professor, em sala de aula, como a figuração do poder, devido às relações de saber-poder e ao agenciamento do regime disciplinar a ele atribuído (FOUCAULT, [1979] 2005), o exercício da docência poderia encontrar obstáculos. Entretanto, o alunado idoso, ao contrário de rivalizar com os professores, comparece como uma instância de alteridade que lhes fornece uma mais justa medida de sua posição e de seus modos de ocupação, por meio do reconhecimento do que havia em comum entre os dois grupos, como declara Maria: “Hoje em dia eu tenho um pouco mais de consciência do que é aquele lugar que eu ocupo”; e Ana: “Foi ali que eu vi como eu seria essa professora”. Notemos nesse último fragmento do dizer de Ana que não se trata de uma professora qualquer, mas de uma professora cuja prática possivelmente havia sido ressignificada mediante a confrontação da teoria com a instância do fazer docente, uma

imagem que sofre ajustes no (des)encontro com o outro, aluno, e com o Outro das teorias e das metodologias. Na construção dessa imagem de professor para si, portanto, concorre a incongruência entre a imagem de professor, pré-construída com base nas experiências anteriores e na subjetivação de pressupostos teóricos sobre a docência e o ensino de línguas; e o possível exercício da docência. O espelho da alteridade que o alunado idoso presentifica aparece assim referido como um “confrontamento” e um “estranhamento” bem-vindos.

Enxergamos, ainda, na recorrência da questão do poder e da autoridade nos dizeres dos professores em formação um possível indício da interdiscursividade do Curso de Letras na composição de seu discurso sobre a constituição identitária de professor. O curso compõe-se de algumas disciplinas nas quais são problematizadas as relações de poder na educação, questões sociais e identitárias relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, como as mencionadas no quadro 4, a saber: Linguística Aplicada, Didática Geral, Introdução aos Estudos sobre Identidade e o PIPE 5<sup>13</sup>. Todavia, a discussões daquelas questões só se torna palpável ao vê-las operar na prática, por meio da relação professor-aluno.

No tópico de análise seguinte, abordamos mais diretamente a interdiscursividade do curso de Letras no dizer dos professores em formação.

## **O curso de letras de/no Eliti**

Nos quadros abaixo, selecionamos recortes que explicitam no fio do dizer (intradiscurso) remissões a disciplinas que os participantes da pesquisa cursaram e seus efeitos sobre o entendimento de questões consideradas cruciais para a constituição identitária do professor de inglês, tais como as concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem. A interdiscursividade da formação do Curso de Letras se faz notar tanto por meio de evidências que assinalam a heterogeneidade mostrada constitutiva do dizer, quando os nomes das disciplinas são mencionados; como por meio de enunciados e expressões que remetem a

---

<sup>13</sup> Componente curricular prático denominado Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE) 5: O ensino de língua inglesa para adultos da terceira idade.



elas. Nesse movimento discursivo de constituírem para si uma imagem de professor de língua inglesa o discurso da formação, em alguns momentos, parece servir para desconstruir o do senso comum<sup>14</sup> sobre o idoso, como no quadro 3.

Quadro 3 – recortes 07, 08

<p>MARIA – recorte 07</p>	<p>Ensinar inglês para a terceira idade acho que é você <b>trazer essa parcela social que são as pessoas da terceira idade pra que/ pra esse mundo atual de hoje né/ esse mundo que a gente vive/ porque eles se sentem muito muito deixados de lado/ então quando você ensina a língua estrangeira para a terceira idade/ você tá fazendo eles se deslocarem desse lugar que é de “não/ ai/ eu não sirvo mais pra nada/ porque eu já tô velho ou tô aposentado”</b>/ e às vezes esse discurso ele é totalmente influenciado pelo que as pessoas falam deles/ então os familiares/ a sociedade em si/ que “ai porque fica vivendo de aposentadoria e não sei lá o que”/ e você traz essa pessoa pra pro ambiente de ensino/ ela vai sentir que ela tá/ que ainda tá evoluindo/ que ainda tem muito a crescer/ que <b>ela ainda tem muita coisa a aprender independente da idade que ela tem/ que ela vai aprender alguma coisa/ que ela é capaz de aprender e que ela não tá parada no tempo nem nada assim/ que ela tem muita possibilidade de evoluir/ então ensinar inglês pra terceira idade é você dar oportunidade pra essas pessoas saírem dessa posição social de que “já acabou tudo que eu tenho pra fazer aqui” e dar essa perspectiva de que não/ não acabou/ você ainda tem muita coisa pra fazer pra aprender e etc//</b></p> <p>(...)</p> <p><i>P - É, o que é ensinar inglês pra você? Essa representação é a mesma se você pensa em ensinar inglês para a terceira idade?</i></p> <p>Nossa/ que difícil// Ah, então, acho que ensinar inglês hoje em dia pra mim é você conseguir dar/ <b>é/ você dar espaço para uma pessoa/ para um aluno/ para ele se constituir em outra língua/ então ele se/ ele construir essa identidade que ele tem e ele não só construir uma nova identidade mas às vezes até modificar a que ele já tem e transformar isso/</b> e trazer não só pra pra língua que ele tá aprendendo mas pra pras coisas que ele já sabe na vida dele/ então <b>ensinar inglês é dar esse espaço pra esse aluno e ajudar esse aluno a ocupar esse espaço de falante de outra língua e se constituir naquele lugar/ então/ assim// meio difícil/ não sei se eu respondi a pergunta/ mas/// (...)</b></p>
<p>ANA – recorte 08</p>	<p>É eu acho que pelo menos pra mim eu tive muito isso de que você na língua/ que a gente vê <b>na disciplina de identidade né a língua te dá um outro local/ então a forma da gente se falar em outra língua também teve um peso muito grande (...)</b> essa questão de se falar em outra língua se redescobrir que o idoso ele tá ali/ sei lá/ com 60 anos e <b>a língua vai dar um novo pra/ assim a gente espera/ a gente né/ que vai dar um novo local pra ele que ele vai ter uma outra oportunidade de se</b></p>

<sup>14</sup> Entendemos o senso comum como uma forma de conhecimento prático, elaborado e compartilhado socialmente, atravessado pela historicidade, constituído em práticas cotidianas pela acomodação, contradição e reprodução que caracteriza a relação do sujeito com o outro e com o meio, consistindo a principal fonte e orientação da prática do sujeito no mundo (GUARESCHI, 2000).

<b>falar de se colocar no mundo/</b> que mundo é esse também com a questão de ter se tornado uma língua global/ uma língua franca/ de ele poder se colocar no mundo globalizado/ eu acho que/// (...)
---

Nos recortes acima, observamos uma reformulação do dizer em torno de dois pontos: a imagem de idoso, como percebida na memória discursiva compartilhada socialmente; e o potencial atribuído à aprendizagem do inglês na reconfiguração dessa imagem.

É possível perceber que a representação do que seja ensinar inglês para a terceira idade, no dizer de Maria e Ana, repudia o estereótipo de idoso. Maria e Ana invocam dizeres de uma memória discursiva de idoso do senso comum que assinalam ao adulto da terceira idade uma posição associada à improdutividade, inutilidade, passividade e decrepitude. Entretanto, por meio da contraposição, um dos recursos da comparação, marcam, no dizer, a relevância da aprendizagem do inglês, tanto pela valorização a ela atribuída histórico e socialmente, como pelas possibilidades discursivas que ela representa. Há uma recorrência da ênfase dada ao caráter transformador atribuído à aprendizagem do inglês, como se o processo pudesse despertar o idoso para sua capacidade e relevância social. Percebemos aí o imperativo da modernidade em valorizar o indivíduo pela capacidade produtiva, pelo constante movimento, pela incorporação do que há de mais novo, a importância de estar em constante aprendizagem e, por que não, em formação contínua?

Nos recortes, é possível, ainda, inferir a interdiscursividade da perspectiva discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas, pelo modo pelo qual os participantes se referem ao sujeito e ao lugar discursivo a ele assinalado, à possibilidade instaurada na língua outra de ocupar uma posição discursiva diferente daquela que a língua materna nos dá (TAVARES; MENEZES, 2019) e ao efeito possível dessa inscrição na língua estrangeira sobre a identidade. O caráter móvel e heterogêneo da identidade, em seus dizeres, é enfatizado. Essas são discussões que perpassam algumas das disciplinas que compunham o currículo dos professores em formação, como afirmado por eles nos recortes 09-12. Uma rápida análise das referências presentes nos planos de ensino dessas disciplinas nos anos em que foram ministradas aos participantes da pesquisa reforça nosso gesto de análise. A filiação discursiva dos participantes, portanto, deixa flagrar identificações a traços da formação do Curso de

Letras, contrapondo-os a noções e conceitos diversos de percepções cristalizadas no senso comum.

No quadro 4, os participantes expandem essa elaboração e, apesar do caráter diretivo e influenciador da pergunta da entrevista, deixam flagrar no dizer traços identificatórios ao saber formalizado da teoria que passou a constituí-los identitariamente como professores.

Quadro 4 – recortes 09, 10, 11

MARIA recorte 09	– então// a <b>linguística aplicada</b> ela é muito importante pra <b>essa consciência do professor de que ele tá pra mudar a realidade que ele vive/ ele pode pesquisar/ ele pode ajudar/ ele pode é///</b> Sugerir coisas/ problematizar/ parar de de fazer uma coisa porque ele acha que aquilo ali não foi legal e mudar aquilo/ então acho que <b>a linguística aplicada ela é extremamente importante para minha prática hoje/ não só a minha/ mas acho que qualquer professor de língua estrangeira.</b>
MARIA recorte 10	– <i>P - você acha que alguma alguma disciplina que você fez ou alguma coisa no no próprio fundamentos linguísticos/ né/ influenciou esse deslocamento seu em relação ao que que é ensinar inglês?</i> Sim/ é eu acho que <b>todas as disciplinas pedagógicas elas foram fundamentais// então pra eu fazer esse descolamento eu passei pela didática/ eu passei pela psicologia da educação/ pelas metodologias específicas tanto de ESP quanto de metodologia de ensino de língua inglesa/ também teve a linguística aplicada que foi muito importante pra mim também/</b> e todas essas matérias pedagógicas elas trouxeram uma uma visão pra mim que <b>a gente não tem quando a gente é só aluno/ só quando a gente tá se formando pra ser professor/ que é uma visão crítica onde a gente problematiza tudo que a gente viveu e o que a gente tá fazendo e o que a gente ainda vai fazer/</b> então essa/ essa minha posição hoje/ <b>esse descolamento</b> que eu tive foi por causa das disciplinas pedagógicas que eu fiz durante o curso e que ainda hoje faço// que que trouxeram essa perspectiva diferente não só de educação/ mas de ensino de língua estrangeira em específico.
FERNANDA – recorte 11	a partir dessa disciplina eu pude ver todas as metodologias/ conheci as metodologias/ e <b>a um primeiro momento eu pensava que as metodologias funcionavam todas cada uma dentro da sua caixinha/ e aí depois com a prática eu fui descobrindo que você pode abrir todas as caixinhas e colocar um pouquinho de cada dentro das caixinhas e vai funcionar/</b> vai depender do estilo da turma// não existe a metodologia certa/ metodologia errada/ então isso influenciou demais na minha prática/ <b>eu só cheguei a essa conclusão depois que eu fui pra prática também.</b>

No recorte 09, percebemos os efeitos das discussões empreendidas na disciplina de Linguística Aplicada sobre a compreensão da concepção de ensino-aprendizagem de inglês de Maria, pois ela ressalta o caráter transformador e de deslocamento de posição discursiva da língua estrangeira. Chama a atenção, ainda, a lista de disciplinas arroladas por Maria, o que

pode indiciar uma afetação subjetiva exercida pela formação e sentida em sua prática, na medida em que alude, várias vezes, a um “descolamento”. É uma metáfora instigante, pois pode apontar para a desestabilização resultante de um acontecimento na experiência. Assinala, ainda, o peso de uma memória discursiva de ensino-aprendizagem anterior àquela da formação e como o sujeito pode sofrer um abalo na imagem de professor diante dos embates na prática, como parece ter acontecido, também, com Fernanda, em relação ao saber sobre as metodologias e a articulação dele com a contingência da prática.

Novamente, o dizer de Maria e de Fernanda indiciam um antes e um depois do ELITI que não se encontram em oposição, mas imbricados por meio da comparação, um remetendo ao outro, no movimento de experimentar-se professores de inglês em formação. Nesse revezamento, traços da formação são ressignificados na prática do fazer docente, como aconteceu com Fernanda, que enxergou a relevância das metodologias na dependência de seu alunado, de suas especificidades e da posição do professor.

## **Considerações Finais**

Os espaços de formação se caracterizam como momentos de subjetivação de teorias e metodologias, enquanto que os de prática, como momentos em que a contingência de sala de aula põe em cheque sua ilusória aplicabilidade. Os gestos de análise sobre os dizeres dos professores em formação estagiários no ELITI indiciam pontos da formação e do discurso da teoria que se imbricam na práxis do professor por meio do caráter contingencial do fazer docente. Problematizaram, também, os efeitos do acontecimento materializado no confronto com o outro, no impasse do desconhecido, assim como traços que apontam para modos de subjetivação na constituição identitária do professor de língua estrangeira.

Os dizeres dos professores em formação remetem à experiência com idosos no passado, o que lhes fornece uma atualização da experiência especular, fundamental na constituição subjetiva para possibilitar ao sujeito ver-se ilusoriamente como uno e, assim, incidir na formação ou reconfiguração do Eu. Na constituição identitária do professor em formação, portanto, as práticas educativas constituem uma instância de alteridade, por

possibilitarem ao que está em formação ver-se a partir do (des)encontro com o outro, que, por sua vez, lhe refrata uma imagem que o convida à ressignificação.

Os gestos de análise sobre os dizeres enfocaram, também, uma imagem de professor tecida pelos traços de sua experiência como aluno e pela antecipação de uma imagem de professor construída por meio da formação no Curso de Letras. Essa imagem assinala uma constituição identitária de professor de certo modo idealizada, talvez, pelo efeito da produção do conhecimento sobre o papel do professor, do que seja ensinar e aprender, e da distância da academia dos contextos de práticas educativas. Os professores em formação, porém, conseguem lançar um olhar diverso para si a partir do Outro, como se esse campo, constitutivo do Eu, os invocasse a reacomodar e ressignificar traços da experiência formativa, bem como da memória discursiva de professor, além de das teorias, metodologias e discursividades que remetem ao discurso da formação do Curso de Letras.

A compreensão da relação entre teoria, prática e experiência por meio da perspectiva aqui mobilizada permitiu discutir o processo de formação de professores pré-serviço acolhendo o confronto como constitutivo da experiência formativa. Possibilitou, por fim, uma melhor compreensão de como a teoria na formação incide na constituição de modos de ocupação da posição de professor de língua estrangeira, a partir das identificações que a prática requer sejam instauradas e do atravessamento da subjetividade do professor.

## Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, N. M. **Dizeres sobre e na sala de aula: aspectos da constituição do professor de LE a partir da relação entre teoria e prática**. 2006. 152 f. Dissertação (mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: \_\_\_\_\_. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.
- BENJAMIN, W. (1933). Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Vol. 1. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119

- BENJAMIN, W. (1936). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Vol. 1. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.
- CORACINI, M. J.; e 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, 2003.
- DANIEL, F. G. **A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão**. 2009. 317 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103530>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- FIGUEIREDO, L. C. **Escutar, recordar, dizer**: encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica. São Paulo: Educ/Escuta, 1994.
- FOUCAULT, M. (1979). **Microfísica do Poder**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n.1, p. 4-22, 2009.
- FREUD, S. (1920). Identificação. *In*:\_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. v.18, p. 133-139.
- GUARESCHI, P. A. **Os construtores de informação**: meios de comunicação, ideologia e ética. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LACAN, J. **O seminário livro 9**: a identificação. Tradução Ivan Correa e Marcos Bagno para o Centro de Estudos Freudianos de Recife, 1961-62, inédito.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga- Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- OLIVEIRA, M. et al. Revezamentos entre teoria e prática: Movimentos que acionam outros modos de pensar o ensino da arte. **Rev. Port. de Educação**, Braga , v. 31, n. 1, p. 94-107, jun. 2018 . Disponível em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872018000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 mar. 2019.
- RIOLFI, C. R.; ALAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e pesquisa**. Revista da FEUSP: São Paulo: USP: v. 33, n. 2, p. 299-310, maio/ago. 2007.
- RIBEIRO, N. B. O discurso da relação entre teoria e prática na formação do professor de português. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 16/2, p. 271-292, dez. 2013.

SERRANI, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 231-264.

TAVARES, C.N.V.; MENEZES, S.F. (Orgs.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem**: linguagem, subjetividade e identidade. Uberlândia: EDUFU, 2019. (no prelo)

WIDDOWSON, H. **Teaching language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

**Abstract:** Facing primary teaching education as a complex and multifaceted experience and the theory-practice relationship as the order of a relay movement, this article aims to discuss how the constitutive clash in the theory-practice relationship affects the pre-service training of English teachers, so as to modify their identity constitution. Based on the discursive perspective and some notions of psychoanalysis, interviews with volunteer and fellow teachers at ELITI were analyzed in order to discuss the effects of the formative experience on the identity constitution of the teachers in formation. The gestures of analysis on the saying of the teachers in ELITI indicated traces of the experience with the elderly, with the teaching-learning of English of the participants, as well as points of teaching education and discourse of the theory that are imbricated in the praxis of the teacher due to the contingency character of teaching practice.

**Key-words:** Teaching-learning languages, senior citizenship, identity constitution, teacher education.