



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA

NATHÁLIA GONTIJO DA COSTA

O CONCEITO DE MOTIVAÇÃO EM DIZERES DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA

UBERLÂNDIA/MG
FEVEREIRO DE 2016

NATHÁLIA GONTIJO DA COSTA

**O CONCEITO DE MOTIVAÇÃO EM DIZERES DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção de título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Fonseca Guilherme

**UBERLÂNDIA/MG
FEVEREIRO DE 2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C837c Costa, Nathália Gontijo da, 1989-
2016 O conceito de motivação em dizeres de professores de língua inglesa
/ Nathália Gontijo da Costa. - 2016.
131 f. : il.

Orientadora: Maria de Fátima Fonseca Guilherme.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua inglesa - Análise do discurso -
Teses. 3. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 4. Motivação na
educação - Teses. I. Guilherme, Maria de Fátima Fonseca. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que, pela Sua fidelidade e amor constantes, provou Seu amor por mim.

À minha mãe, Cláudia, por sonhar comigo, por me apoiar em minhas decisões, por se dedicar a mim com amor irrestrito e incondicional.

Ao meu pai, Elias, que se faz presente mesmo longe, que entende os meus anseios e está sempre me apoiando.

À toda a minha família e, em especial, aos meus tios Norma e Selmo, por sempre estarem ao meu lado, ajudando a suportar as dificuldades, sejam pessoais ou profissionais, assim como compartilharem cada etapa profissional que almejei até hoje.

Às minhas avós, Otávia e Sírria, e à minha bisavó Cilce, por se desdobrarem no que podem e não podem até ver um sorriso no meu rosto.

Aos professores participantes da pesquisa, por me permitirem ouvir suas histórias.

Aos professores Cristiane Carvalho de Paula Brito, Evelyn Cristine Vieira e João Bôsko Cabral dos Santos, membros da minha banca de Qualificação, por terem tecido valiosas contribuições ao meu trabalho escrito.

À Professora Maria de Fátima Fonseca Guilherme, por ter me convidado, em 2008, para também ser pesquisadora e, assim, mudar o rumo da minha trajetória profissional. Agradeço a atenção, dedicação e carinho concedidos a mim, aos meus trabalhos de IC e também do Mestrado; pelas broncas, pelos incontáveis atendimentos que, na verdade, sempre foram encontros em que tecíamos diálogos sobre nossos trabalhos, nossas inquietações, nossas vidas; por sempre me tratar como colega de profissão, com respeito e humildade; pelas caronas e seu cuidado para que sempre chegasse em casa em segurança; por ter me apresentado aos estudos da linguagem e ao diálogo da Linguística Aplicada com os Estudos do Discurso que hoje me constituem; por sempre entender as minhas dificuldades e ajudar à superá-las; por ser um exemplo de ser humano e de professora que olha para a vida (acadêmica e pessoal) com coragem.

Ao professor João Bôsko, que me acolheu no grupo e me ensinou que sempre devo lutar pelos meus ideais não importando onde estiver.

Ao LEP (Laboratório de Estudos Polifônicos), que me permitiu compreender minhas pesquisas, minha vida como estudante, professora, pesquisadora e ser humano.

Aos meus professores e colegas do PPGEL, por compartilharem suas experiências e, assim, contribuírem para a minha formação.

À Júlia, por ter se tornado minha amiga, presente em todos os momentos; por ter me buscado e levado a tantos lugares e dividido comigo tristezas e alegrias.

As minhas amigas, Sandra, Polyana, Ellen e Ana Paula, por estarem sempre presentes na minha vida.

A todos os meus professores de língua inglesa, por terem me apresentado à língua estrangeira e me permitirem dialogar, responsiva e responsavelmente com ela.

A CAPES, pelo fomento dessa pesquisa.

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar os dizeres construídos sobre o conceito de motivação por professores de língua inglesa (LI) que atuam em escolas públicas estaduais no interior de Minas Gerais. Procuramos delinear a concepção de sujeito subjacente a este conceito e identificar o papel que o professor de LI atribui a si mesmo e ao aluno quando enuncia sobre questões motivacionais, problematizando os possíveis desdobramentos dessas questões para/na prática do professor de LI na escola pública. Para dar conta desta proposta, questões da Linguística Aplicada, da Análise do Discurso com os pressupostos teóricos de Michel Pêcheux e do Círculo de Bakhtin e sua filosofia da linguagem balizaram nossa investigação. O entremeio entre essas áreas comporta uma construção teórica que leva em consideração “as vozes daqueles que vivem as práticas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p.31), compreendendo os sujeitos em sua heterogeneidade, fluidez e fragmentação e, além disso, produz conhecimento acerca da linguagem em suas esferas políticas, históricas, sociais e ideológicas. A Proposta AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (SERRANI, 1998) foi utilizada como suporte teórico-metodológico para a coleta dos dados. Em minha análise, levei em conta as condições de produção e as vozes que constituem 05 professores de LI e, a partir de sequências discursivas selecionadas, algumas noções como o eixo conceitual entre intra e interdiscurso, ressonância discursiva, memória discursiva, entre outros que com esses se imbricam, foram mobilizadas. Partindo da hipótese de que a produção de sentidos atribuídos pelos professores de LI vem de uma clivagem entre a interdiscursividade sobre o conceito de motivação e suas tomadas de posição em relação à LI. Algumas inscrições discursivas desses professores de LI em relação ao conceito de motivação foram delineadas, a saber: i) *a motivação silenciada* em que os professores deixam vir à tona uma emergência de várias vozes, revozeando os já-ditos sobre o conceito por meio de um *silêncio por excesso*; também, por meio de uma inscrição em um *processo de anomia*, os professores de LI silenciam o conceito de motivação ao trazer à tona dizeres outros, de ordem anômica, denegando suas identificações com a língua e culturas maternas em virtude de um desejo de obter a língua e cultura estrangeiras; ii) *a motivação no/do/pelo outro* que ressoa nos modos de dizer dos professores uma relação de alteridade em que, *no/do desejo de relações outras* (colegas, alunos, material didático, mídia, etc.), formas ou alternativas outras se configuram como garantia de motivação dos alunos; eles também se inscrevem na *prática em-serviço como espaço de formação*, pois imaginam que apenas a experiência da prática em-serviço e, não a formação no Curso de Letras, lhes proporcionaram aprender a motivar os alunos; iii) *a motivação enquanto vontade de poder/saber*, em que se inscrevem na relação existente entre poder e saber (FOUCAULT, 1996), apagando o conflito que constitui a sala de aula de LE para afirmar que há um *controle do processo de ensino e aprendizagem de LE* e, em razão disso, também há maneiras de sustentar um controle para motivar; além disso, a presença de uma voz ressonante, cujo efeito se dá por meio de uma *inscrição na (ilusão de) completude* pode ser percebida, em que os professores de LI acreditam que ao motivarem seus alunos, essa motivação lhes proverá todos os elementos de sua falta, ou seja, motivar os alunos configura-se em instituir elementos que preenchem todas as lacunas da aprendizagem.

Palavras-chave: 1. Linguística Aplicada. 2. Análise do Discurso. 3. Círculo de Bakhtin. 4. Motivação. 5. Processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

ABSTRACT

This work aimed at analyzing the speeches constructed about *motivation* by English teachers who teach at public state schools in the interior of Minas Gerais. We aimed at delineating the concept of *subject* underlying the subjects' notion of *motivation* and identifying the role that the English teacher attributes to himself and to the student when he/she enunciates on motivational issues, problematizing the possible consequences of these issues for some English teachers while working in public schools. In order to do so, our investigation made use of theoretical assumptions from Applied Linguistics and Discourse Analysis. The theoretical fundamentation deriving from Bakhtin Circle as well as from Michel Pecheux's theoretical basis were also very relevant for this research. The intersection of these studying fields entails a theoretical construction that considers the voices of those who live the social practice (MOITA LOPES, 2006), which allows one to see the subjects through their heterogeneity, fluidity and fragmentation. Moreover, it generates knowledge about language in its political, ideological, social and historical aspects. AREDA (SERRANI, 1998) was used as a theoretical and methodological framework for data collection. In our analysis, we considered the voices and the conditions of production that constitute 5 English teachers and, from some selected speeches extracted from their discursive production, some notions as intra and interdiscourse, discursive resonance, discursive memory, among others, can be seen interwoven. We hypothesize that the production of meaning deriving from these English teachers comes from a cleavage between the interdiscursivity about *motivation* and their position in relation to the English language. Some of these teachers' discursive inscriptions were delineated as they follow: i) *the silenced motivation*, in which the teachers come up with several voices, repeating what that has already been said about *motivation* through *silence by excess*; also, through an inscription in a *process of anomy*, the English teachers silence *motivation*, as they come up with other sayings, in an anomic order, denying their identification with their mother tongue and culture because of a desire to learn the foreign language and culture; ii) *the motivation in/from/ by others* that resounds, in the way the teachers speak, a relation of alterity on what, *in/from desire of other relations* (colleagues, students, teaching materials, media, etc.), other forms and alternatives are established as a guarantee of students' *motivation*; the teachers are also inscribed in *in-service practice training as a space of educational development*, because they imagine that the experience of the in-service practice alone, which excludes the educational instruction from the Languages course in which they graduated/were graduating at, taught them how to motivate the students; iii) *the motivation as a will of power/knowledge*, which means there seems to be teachers' inscription in the relationship between power and knowledge (Foucault, 1996), disconsidering the conflicts that constitute the English classroom to say that there is a *control of the English teaching and learning process* and, as a result, they also sustain that they hold control over how to motivate; furthermore, the presence of a resonant voice, whose effect is given by an *inscription on the (illusion of) completeness* can be seen, because the English teachers believe that while motivating their students, this *motivation* will provide them with all the missing elements, which would mean that when they motivate students, they would be able to fulfill all the gaps in their learning process.

Key-words: 1. Applied Linguistics. 2. French Discourse Analysis. 3. Bakhtin Circle. 4. Motivation. 5. English teaching and learning process.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1: Historicidade da pesquisa	09
1. Introdução	10
1.1 Contextualização da Pesquisa	11
1.2 Linguística Aplicada e motivação em língua estrangeira	16
CAPÍTULO 2: Orientação Teórico-Metodológica	25
2. Introdução	26
2.1 Linguística Aplicada e Análise do Discurso: diálogos e interfaces.....	27
2.2 Linguística Aplicada e Análise do Discurso de Linha Francesa	31
2.2.1 Discurso, sujeito, língua(gem), memória discursiva	33
2.3 O Círculo de Bakhtin.....	36
2.3.1 Interação verbal, enunciado e dialogismo	38
2.4 A Proposta AREDA	41
CAPÍTULO 3: Constituição do <i>corpus</i> da pesquisa	45
3. Introdução	46
3.1 Contexto de coleta de dados	46
3.2 Perfil dos enunciadore participantes da pesquisa.....	47
3.3 Procedimentos de análise do <i>corpus</i>	52
CAPÍTULO 4: O conceito de motivação em dizeres de professores de língua inglesa	56
4. Introdução	57
4.1 A motivação silenciada.....	58
4.1.1 A inscrição no silêncio por excesso.....	59
4.1.2 A inscrição no processo de anomia	67
4.2 A motivação do/no/pelo outro	73
4.2.1 A inscrição do/no desejo de relações outras	73
4.2.2 inscrição na prática em serviço como espaço de formação	79
4.3 A motivação enquanto vontade de poder/saber	81
4.3.1 A inscrição no controle do processo de ensino e aprendizagem da LE.....	82
4.3.2 A inscrição na (ilusão de) completude	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação apresento quatro capítulos. No primeiro capítulo, “Historicidade da Pesquisa”, exponho a contextualização da pesquisa proposta (seção 1.1), elencando minhas perguntas de pesquisa, justificativa e os objetivos delineados para a realização desse trabalho. Ainda neste capítulo, apresento uma breve revisão da literatura sobre o conceito de motivação (seção 1.2).

No segundo capítulo, intitulado “Orientação Teórico-Metodológica”, apresento minha inscrição nos estudos discursivos de base pecheutiana e bakhtiniana assim como o diálogo profícuo entre eles e a Linguística Aplicada (seção 2.1) para a minha investigação sobre o conceito de motivação. Na seção 2.2, reflito acerca de algumas noções como sujeito, língua, discurso, memória discursiva e, na seção 2.3, das noções de enunciado, dialogismo, interação verbal e signo ideológico. Por fim, na seção 2.4, apresento as bases epistemológicas da Proposta AREDA, utilizada como ferramenta teórico-metodológica para a coleta de dados.

No terceiro capítulo, “Constituição do corpus da pesquisa”, exponho a forma em que a coleta de dados ocorreu (seção 3.1), apresento o perfil dos enunciadores participantes da pesquisa (seção 3.2) e relato os procedimentos adotados para a análise do *corpus* (seção 3.3).

No quarto e último capítulo, “Analisando o conceito de motivação em dizeres de professores de língua inglesa”, exponho a minha análise do conceito de motivação a partir dos dizeres dos professores de língua inglesa de escolas públicas da cidade de Uberlândia, problematizando como a discursividade enunciada por eles pode incidir na prática de ensino público. Ainda, em minha análise, busco responder às minhas perguntas de pesquisa, além de tentar delinear a concepção de sujeito subjacente ao conceito de motivação, identificar o papel que o professor de língua inglesa atribui a si mesmo e ao aluno quando enuncia sobre questões motivacionais e problematizar os possíveis desdobramentos dessas questões para/na prática do professor de língua inglesa.

Logo após, finalizo a dissertação com as considerações finais, apresentando os resultados a fim de promover um possível deslocamento de sentido sobre o conceito de

motivação para o ensino de língua inglesa. Posteriormente, seguem as referências utilizadas para a realização desta pesquisa e os Anexos.

Passo, a seguir, a apresentar o primeiro capítulo da pesquisa aqui proposta.

CAPÍTULO 1

Historicidade da pesquisa

*Formar professores é problematizar...
Ser professor é pesquisar, refletir e
problematizar a sua própria prática.*
(GUILHERME, 2015)

*Research is not an innocent or distant academic
exercise but an activity that has something at stake
and that occurs in a set of political and social
conditions.* (SMITH, 1999, p.5)

*A educação linguística do professor de línguas não
pode ser somente linguística, ela precisa ser
sofisticadamente inter- e transdisciplinar,
socialmente engajada, antropológicamente
atenada, plural em seu foco [...].*
(CAVALCANTI, 2013, p. 226)

1. Introdução

Minha interpelação pelo conceito de motivação surgiu pela forma a qual esse conceito tem sido integrado aos estudos sobre a linguagem, principalmente quando o foco é o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), especificamente a língua inglesa (LI). Nesse sentido, busco compreender como a discursividade de um conceito, comumente considerado em seu caráter afetivo, psicológico-cognitivo e até muitas vezes comportamental, incide no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e que também é teorizado nos estudos em Linguística Aplicada (LA).

Enquanto enunciativa neste trabalho, assumo minha incompletude, pois ocupo diferentes posições tanto como professora de língua inglesa quanto como aprendiz dessa língua, assim como uma pesquisadora que busca dialogar questões oriundas da Linguística Aplicada (LA), especificamente na área de formação de professores de línguas estrangeiras e o processo de ensino e aprendizagem dessas línguas, da Análise do Discurso, filiando-me teoricamente na obra filosófica de Michel Pêcheux e nos estudos do Círculo de Bakhtin e sua filosofia da linguagem. Em minhas diferentes posições, sou constituída por vozes que ecoam nos discursos, através da linguagem em suas dimensões históricas, políticas, ideológicas, institucionais e acadêmicas bem como os sentidos produzidos por elas e que fizeram parte da escritura deste trabalho.

Nesta dissertação procurei dialogar alguns pressupostos da LA, da Análise de Discurso de Linha Francesa (ADF) e do Círculo de Bakhtin por entender que há possibilidades outras de se contemplar o conceito de motivação e compreender como ele tem sido discursivizado por professores de língua inglesa em escolas públicas em Uberlândia (MG). Lancei também um olhar outro sobre a linguagem, fazendo com que o conceito de motivação seja entendido além de suas características tradicionais usualmente de base cognitivista e possa ser concebido em uma outra posição discursiva.

Ao buscar uma forma outra de compreender o conceito de motivação, me dispus a problematizar os efeitos de sentidos produzidos pelos dizeres enunciados pelos participantes ao considerar questões de ordem sócio-histórico-ideológica. Procurei também levar em consideração as condições de produção do discurso por compreender que elas mobilizam uma memória discursiva para que haja uma posição do sujeito no discurso, ou seja, uma filiação a um discurso e não a outro. Essa compreensão determina a forma como lancei um olhar para o conceito de motivação discursivizado

pelos professores de língua inglesa em seus depoimentos, pois tentei ir além dos aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais tradicionalmente relacionados ao conceito.

1.1 Contextualização da Pesquisa

O projeto inicial que permitiu a realização dessa dissertação configura-se em um olhar outro, a partir de uma abordagem inter/transdisciplinar entre a LA, a ADF e o Círculo de Bakhtin sobre o conceito de motivação, ao levar em consideração a discursividade que circunda o conceito e que analisa a relação dos sujeitos com a LE que ensinam em escolas públicas no Brasil. Por meio de uma perspectiva discursiva, algumas questões sobre o conceito de motivação podem ser contempladas pela LA, constituindo-se no entremeio entre as áreas.

Meu interesse, neste trabalho, está em lançar um olhar discursivo sobre o conceito de motivação de modo a entender o funcionamento desse discurso ao dar voz ao professor de língua inglesa de escolas públicas. Portanto, trata-se de uma investigação que analisa os efeitos de sentidos da palavra ‘motivação’, procurando compreender como este conceito está inscrito nos dizeres desses professores.

Na época da graduação em Letras, pude, também em uma perspectiva discursiva, investigar os efeitos de sentidos sobre o conceito de motivação em artigos da área de LA em um período de 25 anos. Essa pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC-UFU/CNPq, 2010-2011)¹ levou em conta muitas das minhas inquietações sobre o conceito e a sua relação com o ensino de línguas estrangeiras. Perguntas como: O que é motivação? O que seria motivar? Eu só aprendo uma LE se estiver 100% motivado? E se eu não estiver motivado, não irei aprender? perpassavam a minha constituição como licencianda-pesquisadora. Além disso, quais sentidos são atribuídos para o conceito de motivação quando falamos em aprender uma LE? Com essa pesquisa, pude depreender que os sentidos da palavra ‘motivação’, nos artigos analisados, tem se constituído na dispersão de diferentes significações. Nesse sentido, as instâncias enunciativas sujeitudinais² analisadas revelaram, a partir de suas filiações teórico-ideológicas e de

¹ A pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC-UFU) teve o período de vigência de 01/08/2010 a 31/07/2011 e recebeu auxílio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob o número de CNPQ2010-LLA017.

² A Instância Enunciativa Sujeitucional (IES) é considerada como uma “alteridade de instâncias sujeito no interior de um processo enunciativo” (SANTOS, 2009, p. 83-84), entendendo que há movências nos

suas inscrições discursivas, como o conceito ainda é perpassado por contradições e equívocos. (COSTA; GUILHERME, 2012). Desta forma, investigar o funcionamento do conceito de motivação nos artigos acadêmico-científicos me permitiu compreender como esse conceito é perpassado por tensões e conflitos.

Algum tempo depois, já como professora de Língua Inglesa, pude perceber que o conceito de motivação circulava, principalmente entre os professores, de uma forma ainda muito tensa e conflituosa. Nesse ínterim, o conceito é utilizado diversas vezes para que os professores consigam que seus alunos estejam sempre motivados para aprender a LE e, consequentemente, essa motivação se revele em notas altas e aprendizes satisfeitos com o seu processo de aprendizagem. Entender de perto a realidade vivida pelos professores em suas práticas de ensino de LI me levou, portanto, a buscar compreender as tensões e os conflitos que esses professores possuem em sua relação com a língua que ensinam e o conceito de motivação.

O conceito de motivação ainda está vinculado, muitas vezes, aos aspectos cognitivos, considerando o aprendiz apenas como um indivíduo biológico, a fim de que suas condições psicológicas sejam atendidas e controladas. Tal perspectiva sobre o conceito de motivação dentro dos estudos em LA se apresenta como um entrave ideológico para o ensino de línguas, em minha opinião, pois desconsidera as condições sócio-histórico-ideológicas que constituem o processo de aprendizagem de uma LE. Ainda, esse entrave tem afetado o professor de LI da escola pública e tem contribuído para que o professor se inscreva nele, trazendo um possível desdobramento para a prática de sala de aula de ensino público. Diante dessa posição, parto da hipótese de que a produção de sentidos pelos professores de LI vem de uma clivagem entre a interdiscursividade sobre o conceito de motivação e as tomadas de posição do sujeito na relação dele com a língua.

Assim, compreender as discursividades, muitas vezes cristalizadas, que circulam sobre o conceito de motivação pode contribuir para a área de formação de professores de línguas estrangeiras, principalmente de língua inglesa, na medida em que se pode compreender como a relação do professor com as teorias se constitui em um entremeio de tensões e conflitos. O fato do próprio campo da Linguística Aplicada ainda buscar compreender como esse conceito funciona e o que ele implica na prática do professor de

sentidos produzidos por essa instância devido às suas inscrições discursivas, que são atravessadas pelo interdiscurso, por uma memória discursiva e constituída por inscrições históricas.

línguas revela como os conflitos constituem a discursividade envolta ao conceito de motivação dentro da academia.

Em relação aos dados para a realização da pesquisa proposta, a proposta AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos³ (SERRANI, 1998) foi utilizada como suporte teórico-metodológico para a coleta dos dados. A proposta se constitui de depoimentos abertos que foram coletados por meio de gravação e perguntas⁴ previamente elaboradas por mim e que deram oportunidade aos professores participantes de enunciarem sobre a sua relação com o conceito de motivação.

Na análise dos dizeres proferidos nos depoimentos, levamos em conta as condições de produção e as vozes que constituem os sujeitos professores. Após selecionar algumas sequências discursivas⁵, pudemos aprofundar minha compreensão sobre o conceito de motivação a partir de momentos de interpretação dos sujeitos, ou seja, de suas tomadas de posição durante a enunciação (SERRANI, 1998). Desta forma, a análise é mobilizada por meio de algumas noções embasadas teórico-metodologicamente, como o eixo conceitual entre intra e interdiscurso (PÊCHEUX, 2009), ressonância discursiva, que se configura em diferentes modos de dizer que apontam para o mesmo sentido (SERRANI, 1998), memória discursiva, que ao retomar dizeres já-ditos, em qualquer outro lugar, interfere na interpretação do sujeito em uma dada situação (ORLANDI, 2002), entre outros. Ao analisar as inscrições discursivas reveladas por professores em seus depoimentos, busquei delinear sua relação com a língua inglesa e os possíveis desdobramentos dessas discursividades para/na prática de sala de aula de ensino público.

É importante destacar que todos os professores participantes são graduados em Letras e estão atuando exclusivamente na rede pública estadual da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, nos ensinos Fundamental II e Médio.

Este trabalho, portanto, ao investigar os efeitos de sentido sobre o conceito de motivação por um viés discursivo, desenvolvido no entremeio da LA, da ADF e das ideias do Círculo de Bakhtin, possibilita compreender a construção dos discursos sobre motivação e como eles funcionam dentro de uma dada conjuntura sócio-histórica e ideológica.

³ A Proposta AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (SERRANI, 1998) encontra-se explicitada no Capítulo 2 desta dissertação, em que apresento e discuto a orientação teórico-metodológica construída para a pesquisa.

⁴ As perguntas do questionário AREDA encontram-se no Anexo 3.

⁵ Entendemos sequência discursiva como o recorte do *corpus* em que é analisada a ocorrência de uma mesma regularidade.

A discursividade sobre o conceito de motivação que circula na academia, principalmente de caráter cognitivista, deixa de considerar algumas implicações de caráter sócio-histórico, político, ideológico e identitário. Nesse sentido, há uma dificuldade em contemplar essas questões no/para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. No desejo por um ensino de LE completo, uno, homogêneo, motivador, muitos professores de LI se inscrevem na discursividade construída na academia e deixam seus conflitos e tensões, constitutivos de sua subjetividade vir à tona, revelando como o conceito de motivação atravessa suas práticas de sala de aula.

Portanto, busco responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais são as inscrições discursivas reveladas pelos professores de língua inglesa (LI) quando enunciam sobre o conceito de motivação?
- 2) Qual a interdiscursividade subjacente a essas inscrições discursivas?

Responder a essas questões configura-se em uma busca de melhor compreender a relação do professor de língua inglesa de ensino público e o conceito de motivação, as suas inscrições discursivas em relação ao conceito e as vozes evocadas por esses professores para enunciar sobre motivação. Como dito anteriormente, a orientação teórico-metodológica tomada neste trabalho encontra-se na ADF e nas ideias do Círculo de Bakhtin. Para tanto, mobilizaremos noções como língua(gem), sujeito, sentido, discurso, memória discursiva, interdiscurso, intradiscurso, condições de produção, ressonância discursiva, enunciado, dialogismo, signo ideológico e interação verbal.

A partir dessa perspectiva discursiva, o que está em jogo sobre o conceito de motivação é o processo de interpelação, de tomada de posição, ou seja, a relação do sujeito e a língua. Levo, portanto, em consideração, o funcionamento de processos de identificação (tomada de posição do indivíduo interpelado em sujeito discursivo que, em concordância, se identifica), de desidentificação (tomada de posição do sujeito que instaura uma ruptura, opondo-se e desidentificando-se) e de contra-identificação (tomada de posição do sujeito que se desloca ao questionar e se contra-identifica) (PÊCHEUX, 1969/2010, 1975/2009, 1983/2006).

Assim sendo, a sala de aula de LE configura-se em um lugar de práticas políticas, ou seja, uma postura política pode tornar a prática um espaço que vai além de ensinar conteúdos programáticos e fazer com que os alunos apenas reproduzam esse conhecimento. A sala de aula, nesse sentido, é um acontecimento histórico e discursivo

em que se faz necessário tomar uma posição frente à língua(gem), pois, fatores históricos e ideologicamente determinados perpassam a constituição dos sujeitos de linguagem.

Desta forma, em vez de motivar, sob o domínio do controle, o aluno é interpelado a se constituir sujeito na LE, pois ao ser apresentado à conjuntura linguístico-discursiva dessa língua, problematiza-a, questiona-a e produz sentidos de acordo com o que lhe constitui sujeito de uma LE. Tais posições desvelam a opacidade e a incompletude da linguagem. Ainda, segundo Duarte e Guilherme (no prelo), a língua deve ser apresentada como o lugar em que a comunicação e a não comunicação se embatem (PÊCHEUX, 2009), assim como o lugar em que se atribui valores positivos e negativos à superfície do dizer (GRANTHAM, 2001) e o lugar da explicitação e do apagamento de saberes e práticas e o lugar da disputa de posições políticas, em um mundo de luta de classes.

Analisar os efeitos de sentidos construídos nos dizeres dos professores de LI possibilita compreender as suas tomadas de posição em sua relação com a língua. Tal análise possibilitará também perceber em que medida o professor de LI enuncia sobre o conceito de motivação de forma responsiva e responsável (BAKHTIN, 1929/2009, 1975/2002). Cada ato individual e responsável do professor de LI pode oferecer aos alunos uma melhor compreensão das práticas sociais através da LE para que haja um engajamento e uma eventual transformação de tais práticas. A realização de uma responsividade e de uma responsabilidade requer que a sala de aula de LE faça sentido tanto para o professor quanto para os alunos, pois, assim, as práticas de ensino e aprendizagem possam engajar os aprendizes em embates ideológicos com temas socialmente relevantes e capacitar a compreensão de que escolhas (verbais ou não) não apenas retratam, mas constroem significados (produção de sentidos).

Ao problematizar os dizeres do professor de LI que atua na escola pública sobre o conceito de motivação, poderei identificar o papel que ele atribui a si mesmo e ao aluno ao enunciar sobre a sua relação com o conceito e os possíveis desdobramentos que o conceito de motivação tem para/na prática desse professor.

Tendo contextualizado a pesquisa, passo a descrever, na próxima seção, como o conceito de motivação tem sido historicamente contemplado na área de LA.

1.2 Linguística Aplicada e motivação em Língua Estrangeira

Nesta seção, traço um breve panorama histórico sobre o conceito de motivação e como suas bases teórico-epistemológicas têm sido apresentadas nos estudos em LA. Elas estão situadas cronologicamente e tem suas principais características descritas. Dessa forma, é possível compreender como essas bases teórico-epistemológicas constituem as inscrições discursivas dos professores, revelando a interdiscursividade subjacente a elas.

O termo ou palavra “motivação” vem do Latim *moveres*, que significa mover, como uma condição do organismo frente a uma direção ou orientação do comportamento. Segundo Pintrich e Schunk (1996), esse mover leva as pessoas a agirem de acordo com suas crenças e opiniões, sendo instigadas e sustentadas por metas direcionadas.

Outros autores também apresentam definições sobre motivação (KELLER, 1983; GARDNER, 1985; DÖRNYEI E OTTÓ, 1998, DÖRNYEI, 2001) e têm um ponto em comum, ou seja, a motivação se configura em um estímulo inicial ou planejamento inicial variável de pessoa para pessoa e que inicia, direciona, coordena, termina e amplia os processos cognitivos ou motores dos indivíduos (JACOB, 2004). Ainda, segundo Viana (1990), a motivação é “o termo abrangente mais usado para explicar o sucesso ou o fracasso em qualquer tarefa complexa e um número de fatores instrucionais, individuais e socioculturais afetam a motivação” (p.78).

Percebemos que os estudos sobre motivação foram direcionados a partir da perspectiva da Psicologia Social em suas teorias cognitivas com os trabalhos de Gardner e Lambert (1959, 1972), dois psicólogos canadenses que, juntos de seus alunos e assistentes, estudaram a motivação e o seu papel no ensino de línguas em uma perspectiva sócio-psicológica. Segundo Gómez (1999), a complexidade do conceito fez com que quase não houvesse pesquisas sobre ele. Ainda conforme o autor citado, outros estudos sobre motivação e a aprendizagem de segunda língua (L2)⁶ foram realizados, mas ainda dependentes desse enfoque sócio-psicológico.

Ao final da década de 1950, Howard Gardner, recém mestre em Psicologia, começou a interessar-se pelas diferenças individuais variáveis de aquisição de uma

⁶ Vários autores tratam as noções de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) como sinônimas. Neste estudo, optei por concebê-las distintamente. A L2 é concebida como a língua estudada e ensinada em um contexto de aprendizagem de imersão e, a LE, aquela que se ensina e aprende em contexto de não imersão. A língua inglesa é considerada no Brasil, portanto, como LE.

segunda língua. Sob a orientação de Wally Lambert, Gardner formulou sua tese de que para aprender bem outra língua, um indivíduo deve ter algum motivo para fazê-lo, que envolva a comunidade desse outro idioma. Seu foco estava sobre os índices de atitudes em relação à outra comunidade linguística, como a motivação, a ansiedade, entre outros (GARDNER, 2009).

Algum tempo depois, através de pesquisas de caráter empírico, Gardner e Lambert (1972) definiram dois tipos de motivação: a instrumental e a integrativa. A motivação instrumental caracteriza-se pelo desejo de se obter um reconhecimento social devido à LE, assim como benefícios financeiros. Nesse sentido, o aprendiz busca na LE um status social e econômico que não possui na língua materna e que ele acredita que alcançará com a LE. Já a motivação integrativa caracteriza-se por meio de atitudes positivas do aprendiz em relação aos falantes da língua alvo, do desejo ou vontade de se integrar a um grupo de nativos, a fim de conhecê-los e conversar com eles (GÓMEZ, 1999). A motivação de tipo integrativo foi considerada superior a de tipo instrumental devido à crença de que o aprendiz motivado por uma orientação integrativa teria um melhor domínio da língua alvo. Assim, a motivação de tipo integrativa foi considerada a base para que o aprendiz tenha sucesso em sua aprendizagem de uma LE (GARDNER, 1985). Apesar disso, houve muitas críticas sobre a superioridade do tipo integrativo, levando os estudos sobre motivação a serem ampliados em seu campo de pesquisa (BROWN, 1990; JULKUNEN, 1989; SKEHAN, 1989, 1991).

Em suas principais obras, *Motivational Variables in Second Language Acquisition*, de 1959 e *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, de 1972, Gardner e Lambert estabeleceram procedimentos de pesquisa científicos e introduziram técnicas e instrumentos de avaliação padronizados. Assim, elevados padrões de investigação foram instaurados e permitiram um amadurecimento das pesquisas sobre motivação nos estudos sobre o processo de aprendizagem de uma L2 (DÖRNYEI, 1994). A complexidade da motivação deve-se, então, ao fato de que vários fatores e variáveis incidem sobre ela, como, por exemplo, as técnicas docentes assim como características da personalidade dos aprendizes.

Gardner foi, segundo Gómez (1999), o grande responsável por essa linha de pesquisa que ele mesmo iniciou. Ainda de acordo com o autor supracitado, Gardner também se comprometeu em revisar sua própria teoria sobre a influência da motivação na aprendizagem de L2. Uma dessas revisões levou-o a elaborar uma bateria de testes que buscava medir a atitude e a motivação conhecida como *AMTB – Attitude/Motivation*

Test Battery. Essa bateria de testes continha vários itens que focalizavam a avaliação do aprendiz e de seu ambiente de aprendizagem. Assim, buscava-se explorar a aprendizagem de uma língua através das atitudes, da motivação e da ansiedade em sala de aula; intensidade motivacional e até do currículo do professor. Para ele, as atitudes do aprendiz em relação à língua influenciam na motivação que, por ser de base afetiva, também é mantida por elas. Com esse teste, Gardner pôde oferecer uma lista dos fatores motivacionais encontrados que afetam o rendimento escolar baseando-se em estudos empíricos, que o levaram a revisar novamente seus resultados e postular o modelo sócio-educacional (GARDNER, 1985).

O modelo sócio-educacional propõe que o sucesso na aprendizagem de uma segunda língua é em grande parte devido ao funcionamento das diferenças individuais variáveis, entre elas a motivação, alguns fatores antecedentes como gênero, idade, etc., os contextos de aquisição da língua e os resultados da aprendizagem. Para o teórico, o sucesso da aprendizagem será mediado pelas características individuais do aluno, como a motivação e as atitudes.

A motivação seria, portanto, o fator determinante de variabilidade na aquisição de uma segunda língua e que o comportamento dos aprendizes em relação à comunidade da língua alvo exerceria influência sobre a aprendizagem dessa língua. Além disso, o modelo sócio-educacional se refere à motivação como uma força impulsionadora do ser humano e que possui três aspectos fundamentais: o esforço, o desejo e as atitudes positivas. Para Gardner (1985), o aprendiz com altos níveis de esforço tenderia a ser mais bem sucedido em sua aprendizagem do que outros, assim como o aprendiz que é altamente motivado se esforçaria mais, seria mais persistente e atento, com objetivos estabelecidos.

À vista disso, dois fatores podem servir de apoio à motivação: o contexto educacional e o contexto cultural. O contexto educacional refere-se a qualquer característica do ambiente educacional que pode ser importante para a motivação de um aprendiz de uma segunda língua⁷, desde as políticas da escola e de quem a dirige até o ambiente de sala de aula. No contexto cultural, os aspectos sociais de um indivíduo

⁷ A noção de segunda língua (L2) é utilizada aqui devido ao contexto bilíngue vivido no Canadá, país de origem de Gardner e Lambert. Segundo Dörnyei (2001) apud Diniz (2011, p.14-15), “a situação particular daquele país bilíngue era propícia ao surgimento das importantes variáveis sociais e psicológicas enfatizadas pelos autores, devido à inter-relação entre as comunidades anglófona e francófona, de modo que os autores viam as línguas estrangeiras como fatores mediadores entre suas diferentes comunidades etnolinguísticas em ambientes multiculturais”.

possuem influência em sua aprendizagem, desde suas crenças sobre a importância de se aprender uma segunda língua até seus ideais e expectativas sobre essa língua.

O desencadeamento das discussões sobre motivação e a ampliação das pesquisas na área levaram, segundo Dörnyei (2005), a uma mudança nas pesquisas sobre motivação. Inicia-se, então, o período cognitivo-situacional que propõe duas tendências. A primeira seria realizar pesquisas sobre motivação a partir de alguns conceitos influentes da década de 1980, devido ao seu caráter cognitivo e que refletiram nos estudos sobre psicologia cognitiva, entendendo que a forma como um indivíduo pensa sobre suas habilidades, possibilidades, potencialidades, limitações e desempenho bem como vários aspectos das tarefas em se alcançar ou metas a se atingir (por exemplo, valores, benefícios, dificuldades) são aspectos cruciais da motivação. A outra tendência estava no desejo em diminuir a perspectiva macro da motivação, i.e., a visão ampla que focaliza a disposição motivacional de comunidades inteiras para uma análise mais profunda e situada da motivação, uma vez que ela opera em situações de aprendizagem reais (tais como salas de aula de língua), caracterizado por uma perspectiva micro.

Dentro dessa perspectiva, teorias como a da autodeterminação (DECI & RYAN, 1985) e da atribuição (WEINER, 1992) foram desenvolvidas. Essas pesquisas levaram em consideração os aspectos contextuais, pois incorporaram os elementos de situação de aprendizagem como a influência do professor, por exemplo. O período cognitivo-situacional também permitiu que nessa concentração de estudos os conceitos da motivação cognitiva como motivação intrínseca e extrínseca, valores das atividades, os estímulos e as sensações além dos sucessos e dos fracassos obtidos no passado fossem parte da abordagem feita pela psicologia motivacional, a fim de incorporá-los para explicar a motivação para aprender uma L2.

Com a ampliação dos estudos, principalmente de caráter cognitivo, surgiu a necessidade de se pesquisar o caráter dinâmico e temporal da motivação. Nasce, portanto, o período processual, que explora as mudanças de curto prazo e de longo prazo na motivação dos indivíduos e como eles aprendem uma L2. Há também a combinação de diferentes influências, internas e externas, baseada em uma perspectiva sócio-construtivista (WILLIAMS E BURDEN, 1997). Nessa perspectiva, Ribas (2007, p.109) afirma que a motivação é “um estímulo emocional que leva a uma decisão consciente de agir e que origina um período de sustentação de esforço intelectual e/ou físico, visando à obtenção de um objetivo ou objetivos previamente estabelecidos”.

Para Dörnyei (2000; 2005), ao examinar a motivação em sua relação com o comportamento específico do aprendiz, há uma necessidade de se adotar uma abordagem orientada para o processo. Esse novo paradigma permite explicar a variação motivacional dos aprendizes, ou seja, as mudanças de motivação ao longo do tempo. Para ele, em uma única aula é possível perceber que há uma mutabilidade na motivação e ela pode ocorrer durante anos em um contexto de aprendizagem. Olhando dessa perspectiva, a motivação deixa de ser algo estático, mas um fator dinâmico, que se tornou um pressuposto básico da psicologia motivacional contemporânea por considerar que as tarefas realizadas pelos aprendizes possuem variações em seu processo (DÖRNYEI, 2005).

Todos esses fatores apresentados são de grande relevância para os estudos sobre motivação. Como dito anteriormente, os trabalhos de Gardner e Lambert influenciaram muitos estudos, principalmente de base empírica. Passa-se a considerar a motivação para aprender uma LE como um construto complexo, repleto de fatores que envolvem o aprendiz (DÖRNYEI, 2007), o professor (USHIODA, 2008), o contexto, os materiais, entre outros, no processo de aprendizagem.

Algumas pesquisas no escopo da LA ainda têm estudado a motivação influenciada pelos estudos de Gardner e Lambert, mas têm, ao mesmo tempo, apontado, conforme dito anteriormente, para “uma visão mais dinâmica da motivação, orientada para o processo, ao considerarem os comportamentos dos alunos em face das práticas de sala de aula”, pois o foco está na variação da motivação dos alunos para aprender ao longo do tempo (COSTA RIBAS E PERINE, 2014, p.249).

Outras vertentes teóricas também têm contribuído para uma melhor compreensão do fenômeno na área de ensino e aprendizagem de LE. Dentro da teoria da complexidade, segundo Paiva (2005), a aprendizagem de uma LE é considerada como um sistema adaptativo complexo, pois é mutável, ou seja, permite alterações nas condições iniciais para poder gerar resultados diferentes e imprevisíveis. Além disso, a aprendizagem é formada por uma série de outros sistemas que, ao estarem interligados, compõem uma rede complexa de sistemas. A motivação é um desses sistemas e passa a ser vista como um subsistema complexo, não linear e dinâmico, que funciona como uma força impulsionadora em qualquer processo de aprendizagem. Ainda, a motivação é “uma força dinâmica que envolve fatores sociais, afetivos e cognitivos que se

manifestam em desejos, atitudes, expectativas, interesses, necessidades, valores, prazer e esforços” (PAIVA, 2011, p.63)⁸.

Ao analisar as histórias de aprendizagem de LI de alguns aprendizes brasileiros e japoneses, Paiva (2011) pontua que os contextos de aprendizagem estão sempre mudando assim como as identidades, a motivação e a autonomia. E, esses últimos elementos, são os mais importantes, pois contribuem para emergir pontos de alteração, e de auto-organização. Nesse sentido, a motivação enquanto sistema complexo interage com outros sistemas, pois ao atuarem ao mesmo tempo na vida dos sujeitos, influenciam a aprendizagem da língua alvo (SOUZA, 2013).

Na LA, os estudos das crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas também tem investigado a motivação (BARCELOS, 2004; RIBAS, 2009; PAULA FERNANDES, 2011; OLIVEIRA E BARCELOS, 2012; PERINE E RIBAS, 2012), dentre outros.

Barcelos (2004) afirma que as crenças não se comportam apenas cognitivamente, mas também socialmente, pois “ajudam os alunos a interpretar suas experiências” (p.132). Ainda segundo a autora, as crenças “nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.132). Elas podem ser investigadas de acordo com três abordagens: a normativa, a metacognitiva e a contextual, ao levar em conta as definições de crenças e a metodologia adotada para a pesquisa.

Nessa mesma perspectiva, Ribas (2009) pontua que as crenças são consideradas como dinâmicas, recíprocas e interativas e influenciam a motivação, tanto negativamente quanto positivamente. O conceito de motivação é considerado, na perspectiva dos estudos das crenças, como um aspecto afetivo-cognitivo, que se torna fundamental no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Há, portanto, discursos construídos acerca do conceito de motivação para a aprendizagem de LE na esfera acadêmico-científica. Além disso, o conceito também está relacionado a uma concepção de linguagem e a uma concepção de sujeito aprendiz dessa LE. Na perspectiva adotada em minha pesquisa, os discursos que permeiam as pesquisas sobre motivação também podem constituir o imaginário de alguns professores de LE, pais, alunos, instituições públicas e privadas e até da mídia, na TV e nas redes

⁸ Essa e as demais traduções são de minha responsabilidade: “[...] a dynamic force involving social, affective and cognitive factors manifested in desire, attitudes, expectations, interests, needs, values, pleasure and efforts”. (PAIVA, 2011, p. 63).

sociais, a fim de justificar os fracassos ou sucessos dos aprendizes em sua relação com a LE.

No contexto brasileiro de ensino público, esse conceito está fortemente vinculado ao fracasso em que o ensino atualmente se encontra. Há mais de duas décadas, Baghin-Spinelli (1993) já contemplou a sala de aula de LE de escola pública para fazer uma pesquisa de intervenção, na qual fosse possível estabelecer processos diferenciados de ensinar/aprender LE na escola, a partir de um estudo da motivação dos alunos de uma 5ª série⁹ do Ensino Fundamental II para aprender inglês em um contexto interdisciplinar. A autora concluiu, em sua análise dos dados, que os fatores linguísticos e metodológicos foram os mais indicados pelos alunos como influenciadores de sua motivação na aula de LE. Desta forma, Baghin-Spinelli acredita que o ensino interdisciplinar foi positivo, pois os alunos tiveram a oportunidade de aprender a LE não apenas como conteúdo de outras disciplinas. Os alunos também apontaram o papel dos professores para motivá-los a aprender a LE. Isto posto, a pesquisa de intervenção feita pela autora pôde levar aos alunos e aos professores uma problematização do ensino de LE na rede pública de ensino.

Em contrapartida, problematizar o conceito de motivação no processo de ensino e aprendizagem de LE, me leva a refletir sobre o ensino de idiomas brasileiro e como estes dois acontecimentos estão vinculados.

O ensino de LEs no Brasil é dominado pelas instituições particulares de idiomas há muitas décadas. Essas instituições utilizam-se da tecnologia, colocada como avançada, de metodologias e técnicas variadas de ensino, de estruturas físicas e virtuais que chamam a atenção de pais e alunos para o ensino das LEs. No caso da língua inglesa (LI), ela é colocada como o motor desse ensino privado, ou seja, a maioria das escolas vende o ensino da LI de sua instituição com veemência e legitimidade em que a aprendizagem dessa língua é garantida e no menor período de tempo possível.

Nesse sentido, as instituições particulares de idiomas vendem seus cursos em veículos de comunicação em massa, pretendendo “motivar” os sujeitos que imaginam que nunca conseguirão aprender inglês. Ao que tudo indica, essa aprendizagem estaria limitada a uma competência, a fala, mas a partir do momento em que o aluno se sentir motivado por aquela instituição, ele aprenderá tudo, principalmente a falar a LE. Por outro lado, a escola pública sofre com o fracasso na aprendizagem da LE. A não

⁹ Atual 6º ano do Ensino Fundamental II.

importância da LI para as instâncias governamentais é um fator que influencia esse fracasso, discursivamente instituído, além de perpetuá-lo e constituir o imaginário de pais, alunos e professores. Muitos ponderam que a escola pública não possui os mesmos recursos das instituições particulares de idiomas, que “o professor trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende” (PERIN, 2005, p. 150), que o ensino de LI é “deficiente e precário” (GASPARINI, 2005, p. 173), que os cursos particulares de idiomas são “os únicos lugares em que o inglês pode ser aprendido de forma eficaz” (p. 173). Isso significa, pois, que não há “motivação” para o estudo da LI na escola pública.

Gimenez, Perin e Souza (2003) apontam que o período entre 1970 e 2001 possibilitou a compreensão, por parte de alguns professores da rede pública, de que a motivação para aprender inglês nas escolas públicas não ocorre “em função de não verem valor nenhum na aprendizagem do inglês, uma vez que não tinham pretensões de deixar o país” (p.169).

A discursividade, portanto, que permeia o ensino de LI na escola pública é de desmotivação. Nesse sentido, o discurso de que o ensino de língua inglesa não acontece na escola regular, principalmente na escola pública, é construído no imaginário de professores pré-serviço, conforme Brito e Guilherme (2014) pontuam, durante sua formação superior (Curso de Letras). Os dizeres que permeiam são de que a escola pública seria um dos “espaços de métodos ineficientes, professores despreparados..., condições precárias” sendo que os institutos de idiomas “seriam o espaço de inovação, de treinamento eficiente, dinamismo, boas atividades pedagógicas, perfeita infraestrutura e, conseqüentemente, de aprendizagem de LE” (BRITO; GUILHERME, 2014, p. 524). Desta forma, os discursos veiculados sobre a motivação em LI tanto na rede particular como na rede pública de ensino são contraditórios e merecem especial atenção de pesquisadores que atuam na LA na área de ensino e aprendizagem de LEs.

Ao ouvir a voz do professor de LI que atua em escolas públicas, tentei compreender a discursividade circunscrita ao conceito de motivação. Tal tarefa se faz pertinente, pois os saberes sobre motivação no processo de aprendizagem de LI estão naturalizados e legitimados, ou seja, o imaginário é de que a aprendizagem de LI na escola pública não funciona. Ainda, busquei compreender como o conceito se inscreve nas práticas discursivas dos professores de LI.

Após refletir sobre questões da Linguística Aplicada e motivação em LE, perpassando a formação do professor de LI, passo a tratar do Capítulo 2, Orientação Teórico-Metodológica construída para a pesquisa.

CAPÍTULO 2

Orientação Teórico-Metodológica

*Language learning, then, does not mean accumulating
descontextualized forms of structures but rather
entering into ways of communicating that are
defined by specific economic, political, and
historical forces.*
(HOLQUIST, 1990, p.3)

*Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a
minha vida é uma orientação nesse mundo; é
reação às palavras do outro, a começar pela
assimilação delas e terminando na assimilação das
riquezas da cultura humana.*
(BAKHTIN, 2011, p. 379)

*Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas
filiações sócio-históricas de identificação, na medida em
que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas
filiações e um trabalho (mais ou menos consciente,
deliberado, construído ou não, mas de todo modo
atravessado pelas determinações inconscientes) de
deslocamento no seu espaço: não há identificação
plenamente bem sucedida, de uma maneira ou de outra,
por uma ‘infelicidade’ no sentido performativo do termo –
isto é, no caso, por um ‘erro de pessoa’, isto é sobre o
outro, objeto de identificação.*
(PÊCHEUX, 2006, p.56-57)

2. Introdução

Neste capítulo, apresento os diálogos teóricos que balizam a análise dos dizeres dos professores de LI sobre o conceito de motivação. O capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, explico a forma como concebo a relação estabelecida entre a Linguística Aplicada, a Análise do Discurso de Linha Francesa e os estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin para delinear uma concepção de linguagem e, posteriormente, o ensino de LE e o conceito de motivação.

Na segunda, apresento a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF), segundo a obra de Michel Pêcheux, mobilizando as noções de discurso, sentido, sujeito, memória discursiva, intra e interdiscurso, heterogeneidade constitutiva e condições de produção. Além disso, recorro a Villarta-Neder (2002) como uma extensão teórica, baseada na teoria pecheutiana, que desenvolveu uma teoria sobre o conceito de silêncio e mobilizou-o dentro dos estudos da linguagem. A partir de uma LA inter/transdisciplinar, que busca articular o uso da linguagem e os discursos que são construídos, mobilizar as noções da teoria pecheutiana torna-se um arcabouço teórico relevante para pontuar a concepção de sujeito e linguagem que transpassa a presente investigação.

Na terceira, focalizo nos conceitos de dialogismo, enunciado, signo ideológico e interação verbal, elaborados dentro da conjuntura do Círculo de Bakhtin para também abordar uma concepção de linguagem que é, ao mesmo tempo, constituída por uma materialidade linguística, e também é atravessada pela história e pela ideologia, permitindo-nos estabelecer relações entre os dizeres do “um” e do “outro” para a construção dos sentidos sobre o conceito de motivação.

Na quarta e última parte, apresento a proposta AREDA que tem por objetivo analisar, em “depoimentos de enunciadores com experiência bi/multilíngue, o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda(s) língua” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 151). Os depoimentos abertos foram construídos pelos professores participantes e constituem os dizeres desses sujeitos em relação ao conceito de motivação.

Tendo delineado a composição do Capítulo 2, passo a tratar do diálogo proposto entre a Linguística Aplicada e a Análise do Discurso.

2.1 Linguística Aplicada e Análise do Discurso: diálogos e interfaces

Para dar conta da discursividade do conceito de motivação que constitui o processo de ensino e aprendizagem de LE e a formação de professores, enunciamos do entremeio da Linguística Aplicada, da Análise do Discurso de Linha Francesa e dos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin. O diálogo estabelecido entre esses campos permite articular construtos teóricos que se preocupam tanto com o humano quanto com o social. Em outras palavras, o entremeio da LA, da ADF e do Círculo de Bakhtin compreende como o funcionamento da lingua(gem) engendra o funcionamento da produção de sentidos sobre o conceito de motivação no momento da enunciação, produzindo efeitos na sociedade e constituindo, nesse estudo, uma problematização acerca dos desdobramentos da discursividade sobre motivação a partir de dizeres de professores de LI que atuam em escolas públicas.

A Linguística Aplicada que surgiu no Brasil, no período entre 1980 e 1990, foi concebida como uma “tentativa de aplicação da Linguística (Teórica) à prática de ensino de línguas” (CAVALCANTI, 1986, p.5) ou, ainda, mais adiante na história, como um produto de consumo que mediava a Linguística e outras atividades (CELANI, 1992). A LA se colocava apenas como mediadora entre teoria e prática, como por exemplo, a utilização de “estudos teóricos para o ensino de línguas” (CELANI, 1992, p. 18). Entretanto, nos últimos anos, a área sofreu um deslocamento e aponta para um diálogo com outros campos teóricos a fim de “compreender a complexidade das questões que nos confrontam no cotidiano” (MOITA LOPES, 2006, p.98). Nesse sentido, a LA se interessa por uma “uma sociedade que clama por soluções práticas, que leve em consideração os problemas mundanos” (GUILHERME, 2011, p. 63).

Devido a esse deslocamento, à mudança do curso do barco (MOITA LOPES, 2006), a LA passou a investigar questões de uso real da linguagem uma vez que leva em consideração questões de caráter contemporâneo, híbrido, mestiço e inter/trans/indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), dialoga com diversas áreas do conhecimento (MOITA LOPES, 1996, 2006, 2008; GUILHERME, 2008, 2011, entre outros), é essencialmente humanista (CELANI, 1992), transgressiva e crítica, repensa-se continuamente (PENNYCOOK, 2001, 2006) e assume a dimensão política de suas atividades (RAJAGOPALAN, 2006). Esse deslocamento aponta, portanto, para a necessidade de “atentar para teorizações extremamente relevantes nas ciências sociais e nas humanidades que precisam ser incorporadas à LA” (MOITA LOPES, 2006, p. 15),

pois essas teorizações buscam refletir sobre o sujeito social e problematizam ideias modernistas sobre a linguagem dentro e fora da sala de aula.

Defendo, portanto, a importância de se fazer uma LA constituída por um viés trans/interdisciplinar, híbrido-mestiça, indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que diz respeito a uma construção de conhecimento responsivo à vida social, ou seja, uma LA que tenha “algo a dizer sobre o mundo” (p. 96), que focaliza o que é marginal, reinventa a forma como produz o conhecimento ao exigir novos saberes discursivos, levando em conta a heterogeneidade dos sujeitos, as transformações sociais para problematizar as questões que envolvem a linguagem e a vida social. Portanto, corroboro com Rojo (2006, p.258), ao dizer que “não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes”.

Isto posto, compreender a LA como uma área que focaliza o uso real da linguagem e se preocupa em problematizar as questões sociais e que, neste trabalho, dialoga com os estudos discursivos, me dirijo na “contramão da modernidade e de sua visão de um sujeito homogêneo” (MOITA LOPES, 2006, p. 94). Desta forma, exponho-me “a uma multiplicidade de projetos identitários, como também à percepção da heterogeneidade identitária coexistindo em um mesmo ser social” (p. 94). Isso significa ressignificar a construção dos conhecimentos e identificar os discursos produzidos.

Essa multiplicidade das identidades me leva a compreender que há uma heterogeneidade do sujeito a ser considerada e, na/pela linguagem, não pode mais ser concebida através de apenas uma concepção. Pelo contrário, os sujeitos são constituídos por aspectos sociais, históricos, ideológicos, políticos, culturais, entre outros.

Segundo Rojo (2006, p. 258), a questão está em focalizar nos “problemas concretos de conflito comunicativo e interpretá-los de maneira a contribuir para um fluxo discursivo mais livre”. Desta forma, ao descrever e compreender os discursos e as formas de comunicação em certos contextos posso, de alguma forma, contribuir para uma reflexão do contexto de atuação dos professores, em sua dimensão sociopolítica e ideológica, contemplando a sala de aula de LE e também os saberes locais próprios (CANAGARAJAH, 2005).

A tarefa, portanto, do linguista aplicado, conforme Guilherme (2011, p.63), seria de

se situar nas fronteiras tênues e sutis onde diferentes áreas de investigação se encontram. Cabe a ele, ainda, repensar o sujeito em sua constituição linguageira, um sujeito que ocupa diferentes posições e lugares discursivos e que tem uma relação com a linguagem que é perpassada pelo sócio-histórico, cultural e ideológico.

Para dar conta dessa tarefa, é necessário repensar como a linguagem está sendo concebida nos estudos em LA, principalmente quando o foco está no processo de ensino e aprendizagem de LE.

A sala de aula de LE pode tornar-se um lugar que, ao conceber a linguagem em uma perspectiva sócio-histórica e ideológica, deixa de lado os exercícios estruturais, as repetições, as simulações de situações e a reprodução de diálogos descontextualizados para que uma reflexão/percepção sobre a realidade seja feita, questionando as legitimações, as ideologias impostas e possa propor encaminhamentos através do uso da linguagem. Além disso, amplia-se o conceito de motivação, a fim de contemplar questões linguístico-discursivas, interpelando os alunos a se constituírem sujeitos na e pela LE em sala de aula de ensino público (e também privado) e levando-os a perceberem, por meio da língua, sobre o processo de aprendizagem, sobre a escola, sobre suas vidas, etc.

Assim, a LA se torna humanista em sua essência (CELANI, 1992), pois focaliza seus estudos sobre a linguagem “como produção de sentidos na interação social, portanto, não fixa, mas móvel, não homogênea, mas sempre marcada pela enunciação e, portanto, afetada pelos traços culturais do entorno social em que se realiza” (BOHN, 2005, p.19). A LA também se compromete sócio-político ideologicamente em sua prática científica (GUILHERME, 2011) “na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (MOITA LOPES, 2008, p. 23).

Esse diálogo possibilita um olhar outro em relação à linguagem em uso, entendida em uma visão mais ampla. Ainda, segundo Coracini (2003, p.18), esse diálogo persegue o objetivo de “problematizar as situações naturalizadas pelo hábito e que, por isso mesmo, parecem inquestionáveis”. Assim, analisar o conceito de motivação nos dizeres de professores de língua inglesa que atuam em escolas públicas possibilita melhor compreender o(s) discurso(s) que circunscrevem o conceito e como eles funcionam dentro de uma dada conjuntura sócio-histórica e ideológica. Tal diálogo compreende também ressignificar a constituição linguageira do sujeito, não concebido

como homogêneo, senhor de seu dizer e capaz de controlar o que diz, mas que, a partir das condições de produção do discurso, deixa revelar suas filiações, suas contradições, seus equívocos, suas tensões, etc.

Nesse processo, a ilusão da transparência da linguagem se esvai, descaracteriza-se e evidencia a heterogeneidade dos sujeitos e de seus discursos. Mais do que isso, a compreensão de uma interface discursiva com a LA reconhece “que a contradição e o conflito são constitutivos da subjetividade e, por isso mesmo, não podem ser eliminados” (CORACINI, 2003, p. 26), assim como as tensões e os embates que se fazem presentes na constituição da linguagem ao provocarem efeitos de sentidos.

Bohn (2005) problematiza as exigências da contemporaneidade nas pesquisas em LA, discutindo sobre as interpretações dos dados de pesquisas. Para ele, há pontos de encontro e de conflitos, gerando um novo espaço, quebrando os paradigmas. Nesse sentido, ele propõe uma fluidez, um encharcamento interdisciplinar, pois “desestabiliza-se a solidez, abre-se mão da pretensão de construir novas estruturas, outras verdades” (BOHN, 2005, p. 16). Tal fluidez nos leva a assumir riscos, “cujos indícios estão nos interstícios das palavras, nas fluidas contradições das leis, dos cânones dos livros de pesquisa, dos discursos pré-determinados, sólidos” (p. 17).

Nesse sentido, a articulação entre a LA, a ADF e os estudos do Círculo de Bakhtin é aqui contemplada na medida em que nos propomos estabelecer um olhar outro, uma significação outra para o lugar que diferentes áreas do conhecimento ocupam e se encontram. Esse olhar outro deve levar em conta as questões históricas, sociais e ideológicas, deve proporcionar um questionamento crítico, não para dizer o que está certo ou errado, mas para propor deslocamentos teóricos que possibilitem uma ininterrupta reflexão sobre as práticas da linguagem. Nesse sentido, não há uma busca por uma verdade absoluta sobre o conceito de motivação. Pelo contrário, a partir de uma investigação que não se baseia apenas em concepções cognitivistas de linguagem é possível compreender os discursos que perpassam a constituição subjetiva dos professores de LI que atuam em escolas públicas ao enunciarem sobre motivação.

A investigação de cunho discursivo, portanto, possibilita compreender os efeitos de sentidos sobre o conceito, revelados pelos professores em seus dizeres, pois leva em consideração a heterogeneidade da linguagem, i.e., as vozes que atravessam o interlocutor e também as do próprio sujeito, por meio do inconsciente, “que se interpenetram, se embaralham, se adentram umas nas outras” (CORACINI, 2003, p.20)

e que podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem de LI nas escolas públicas.

Tendo apresentado o diálogo entre a LA e a ADF para compreender a discursividade envolta do conceito de motivação, exponho, a seguir, uma breve concepção histórica da Análise do Discurso Francesa (ADF) e as bases construídas dentro da teoria e que constituem o arcabouço teórico desta dissertação.

2.2 A Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF)

Para discorrer sobre uma análise do discurso que se preocupa com o simbólico, com os sentidos, com a interpretação, cabe afirmar que, neste trabalho, levo em consideração os estudos em Análise do Discurso desenvolvidos pelo filósofo francês Michel Pêcheux.

Nas palavras de Françoise Gadet, no prefácio de *Por uma Análise Automática do Discurso*, publicado em 1969, a AD foi concebida como

um dispositivo que coloca em relação, sob a forma mais complexa do que o suporia uma simples covariação, o campo da língua (suscetível de ser estudada pela linguística em sua forma plena) e o campo da sociedade apreendida pela história (nos termos das relações de força e de dominação ideológica).

As condições que propiciaram o surgimento da AD na França na década de 60 permitiram que a linguagem fosse estudada através de um caráter filosófico-marxista, abrindo espaço para a política e o movimento social (luta de classes).

O momento histórico marcava um retorno aos trabalhos de Saussure e seu Curso de Linguística Geral (2006) por uma abordagem da língua(gem) em níveis descritivos e sistemáticos. A oposição *langue* e *parole*, denominado corte saussuriano, permitiu que a Linguística ganhasse cientificidade dentro da conjuntura estruturalista. Entretanto, constantes releituras das obras de Saussure começaram a ser realizadas e a linguagem deixou de ser balizada apenas pela dicotomia saussuriana. Muitos componentes da linguagem de ordem não estrutural foram deixados de lado e passaram, no final dos anos sessenta, a serem reconhecidos nos estudos da linguagem. Segundo Brandão (2004, p. 7), “logo se descobriram os limites dessa dicotomia pelas consequências advindas da exclusão da fala do campo dos estudos linguísticos”.

O surgimento de uma teoria do discurso conseguiu romper, portanto, com o caráter estruturalista dos estudos linguísticos vigentes na época para considerar também as influências de ordem social, que não fazem parte da estrutura. Em outras palavras, Pêcheux, em conjunto com as ideias de Althusser sobre a(s) ideologia(s), institui a Análise do Discurso e provoca uma ruptura epistemológica, pois “coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito” (MUSSALIM, 2001).

A teoria pecheutiana também foi influenciada pela releitura da psicanálise de Freud por Jacques Lacan, que considera o inconsciente como uma linguagem e, por isso, compreende que todo discurso é atravessado por outros discursos, pelo discurso do Outro, pelo inconsciente. A grande contribuição da psicanálise para os estudos do discurso diz respeito à noção de sujeito, definido como um efeito de linguagem e dividido entre consciente e inconsciente.

Gregolin (2009, p. 45) afirma que ao recorrer a uma teoria linguística e também a uma teoria histórica e psicanalítica, a teoria pecheutiana “nunca significou ‘aplicar’ conceitos de qualquer um desses campos à análise de discursos”. Nesse sentido, em vez de aplicar conceitos, a ADF propõe problematizar e ressignificar “os conceitos a fim de que funcionem no interior de um campo em que a prática discursiva é pensada como sendo da ordem do linguístico, do inconsciente, do social e do histórico” (GREGOLIN, 2009, p.45). Deste modo, “ser da ordem de” refere-se a todo o funcionamento dentro da prática discursiva acontecendo ao mesmo tempo.

Tal compreensão da produção discursiva nos leva a crer que é discursivamente que os saberes podem se legitimar e se tornar práticas de linguagem assim como práticas sociais. Assim, “não há instância melhor que o discurso – lugar em que o indivíduo, interpelado pela ideologia, se constitui como sujeito, ao se filiar a uma certa memória discursiva” (BRITO, 2011, p. 634). Isto posto, o professor de LI não é apenas um usuário dessa língua, mas ao ser constituído por discursos, toma uma posição em relação ao conceito de motivação e também à LI, confrontando-os, deslocando-os ou (re) significando-os.

Após expor sobre a concepção histórica da AD, passo, a seguir, a tratar das noções de discurso, sujeito, língua(gem), memória discursiva e sentido.

2.2.1 Discurso, sujeito, língua(gem), memória discursiva e sentido

A relação do homem com a linguagem, nesta dissertação, é compreendida por meio da produção de sentidos e, enquanto sujeito discursivo emerge-se de uma posição clivada¹⁰, descentrada, ajustada à ideologia, em constante processo de constituição.

É, nesse ínterim, o sujeito do conflito, da tensão, pois “há um pré-asserido que se impõe ao sujeito e vai permitir o processo de produção do discurso. É a tomada de posição do sujeito falante em relação às representações de que é suporte” (GREGOLIN, 2003, p. 26). Isso significa dizer que o sujeito não é um “livre produtor de discursos” (GUILHERME, 2010, p. 187), antes se inscreve em anterioridades discursivas, sócio-historicamente constituídas para enunciar.

E, ao enunciar, o sujeito se ilude ao pensar que é a origem de seu(s) dizer(es). Pelo contrário, ele é um

efeito de sua interpelação diante de uma ideologia que o coloca em uma situação de alteridade, oscilando entre um processo de assujeitamento e um processo de constituição (posição/influência) diante dessa ideologia (processo (in)consciente ou não) (GUILHERME, 2010, p. 187-188).

Para balizar essa premissa, Pêcheux (1975/2009) elabora a teoria dos dois esquecimentos que são fundamentais ao discurso. Da ordem do inconsciente, pelo esquecimento número 1, o sujeito vive a ilusão de ser a origem, a fonte dos sentidos, apagando qualquer sentido exterior pré-existente. Ao mesmo tempo, pelo esquecimento número 2, o sujeito tem a impressão de que, ao enunciar, suas escolhas são únicas, não havendo outra forma de serem ditas. Essa ilusão referencial mostra que ao enunciarmos, escolhemos algumas formas e deixamos de escolher outras.

Apesar de não negar a singularidade em que a língua e a história afetam o sujeito discursivo, sua origem não está nele, mas se realiza nele através de sua materialidade. Nesse sentido, o esquecimento é uma parte estrutural na constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões do sujeito “não são ‘defeitos’, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos” (ORLANDI, 2002, p. 36). Ao apagar o que já foi dito, o sujeito se identifica com o que diz e, nesse processo, se constitui em sujeito. Ao estabelecer um olhar leitor na opacidade e no funcionamento

¹⁰ A clivagem é definida por Santos (2004, p.109) como uma “triagem de sentidos feita pelo sujeito, considerando, seus referenciais intra-epistemológicos e sócio-histórico-culturais. Trata-se, pois, de uma filtragem de sentidos realizada pelos sujeitos”.

discursivo do conceito de motivação, a partir dos dizeres dos professores de LI, será possível encontrar momentos em que a ilusão de completude constituirá os professores para enunciar como entendem a motivação, i.e., os efeitos de sentidos construídos sobre o conceito emergem na materialidade linguística como se originassem nos sujeitos. Entretanto, eles só são determinados através da forma em que os sujeitos se inscrevem na língua e na história, e por isso, há uma identificação com o que dizem.

Na ADF, o sujeito ao assumir várias e diferentes posições produz uma heterogeneidade constitutiva de todo discurso. Nesse sentido, a heterogeneidade, polifonicamente, resulta em uma unidade, apagando o que lhe é oposto e/ou silenciando significações. A constituição do sujeito discursivo se dá conforme a proposta de Pêcheux (1975/2009) em sua teoria não-subjetiva da subjetividade, na qual ele relaciona o inconsciente e a ideologia. Desta forma, a teoria do discurso pecheutiana

designa os processos de ‘imposição/dissimulação’ que constituem o sujeito, ‘situando-o’ (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa ‘situação’ (esse *assujeitamento*) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito (PÊCHEUX, 1975/2009, p. 133, grifo do autor).

Em suma, os sujeitos são interpelados pela ideologia, e, muitas vezes, sem se dar conta disso. O discurso comporta o lugar em que a língua é materializada pela ideologia e, desta forma, ele não pode se referir a apenas uma mensagem. Pelo contrário, o discurso se dá na exterioridade da língua, como efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 1969/2010) e tal efeito vem “refutar as ‘transparências’ (do sujeito, da linguagem, da história, da ‘realidade’)” (BRITO, 2011, p. 635), restando, ao sujeito, os efeitos desse processo.

Analisar um discurso só é possível devido às suas condições de produção, ou seja, ao manter uma relação com a linguagem, o contexto socio-histórico e ideológico é levado em conta. Tal relação é atravessada pelo interdiscurso, o qual possibilita todo dizer, sob a forma do pré-construído (PÊCHEUX, 2009), compreendendo a relação entre sujeito e uma dada situação. No caso desta pesquisa, não se trata apenas do contexto, mas em um sentido mais amplo, as condições de produção compreendem os elementos sócio-históricos e ideológicos que constituem os efeitos de sentidos sobre motivação em LI, tais como uma concepção de linguagem, de sujeito, de ensino e aprendizagem de LE, a relação dos sujeitos com a LE ensinada e aprendida, a tomada de posição dos sujeitos no processo enunciativos sobre o ensino de LE na escola pública,

as políticas linguísticas vigentes na escola pública, o perfil socioeconômico de alunos e professores da rede pública regular, entre outros. As condições de produção constituem, portanto, os sentidos produzidos dentro da enunciação sobre motivação e permitem a manifestação de deslizos, deslocamentos e/ou equívocos próprios da prática linguageira em sua opacidade. Elas também configuram a anterioridade da enunciação, ou seja, o acontecimento em sua relação geográfica, espacial, temporal e ideológica e, a memória discursiva como a historicidade da relação entre o sujeito e objetos de saber.

A memória discursiva é concebida como a retomada dos implícitos, como os pré-construídos, os elementos citados e relatados, os discursos transversos (PÊCHEUX, 2010) que se manifestaram em outro lugar e são ressignificados pelos sujeitos. Assim, ela se torna em um espaço organizado e constituído pela reiteração de já-ditos que, em um processo de tensão, é

necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (PÊCHEUX, 2010, p. 56).

O professor de LI retoma dizeres anteriores, que constituem a relação dele com a linguagem e com a história (sua aprendizagem de LI, a sua formação superior, as experiências de sala de aula no ensino público, entre outros) e que se manifestam quando ele enuncia sobre motivação.

Ao buscar compreender as inscrições discursivas sobre o conceito de motivação a partir dos dizeres de alguns professores de LI, importa igualmente considerar o que não é dito, i.e., o que é silenciado, pois também pode ser “concebido como elemento constitutivo do processo de produção de sentidos” (VILLARTA-NEDER, 2009, p.247).

Isto posto, as condições de produção são elementos essenciais para se compreender a interdiscursividade que sustenta os saberes, heterogeneamente constituídos, dos professores de LI sobre motivação. Mais do que isso, as condições de produção para enunciar sobre motivação são determinadas por relações sócio-histórico-ideológicas que constituem os professores de LI e que se deixam ser reveladas no momento da enunciação. Assim, o processo de produção de sentidos sempre se depara com o limite entre a palavra e o silêncio.

Há efeitos de sentidos do não-dizer, devido a relação que silêncio e dizer compõem dinamicamente, pois essa relação está “ora em direção ao já-dito, ora em direção ao não-dito” (VILLARTA-NEDER, 2004, p.135). Por conseguinte, o autor,

mencionado anteriormente, afirma que o silêncio atua no interdiscurso, instaurando uma dialética entre ausência e presença. Nesse sentido, as ocorrências do silêncio em um dado discurso “representam significações veladas que se ocultam na dispersão dos sentidos, no intervalo histórico de dispersão de sentidos na realização linguageira” (SANTOS, 2009, p.89).

Respaldo-me em Villarta-Neder (2002) para afirmar que o silêncio participa da movimentação dos sentidos em duas orientações, sendo o silêncio por excesso e/ou o silêncio por ausência. O primeiro, segundo o autor, se configura como uma reafirmação do já-dito, pois, “assevera a presença do olhar onde ele já está, cerceando seu desvio para o discurso obscuro do Outro, para onde – do ponto de vista do Eu – ainda há somente silêncio” (p.134). O segundo, é o espaço do não-dito, “por não ser conhecido, por serem apagadas as condições de produção de seus sentidos, de sua enunciação” (p.134). O conceito de silêncio configura-se, portanto, como um elemento presente na atribuição de sentidos feita pelos sujeitos, atuando na produção do discurso.

Os dois tipos de silêncio, apontados por Villarta-Neder (2002), ocorrem como “significações veladas que se ocultam na dispersão dos sentidos” (SANTOS, 2009, p.94), ou seja, em um processo de instauração da heterogeneidade, alguns sujeitos enunciadorees podem silenciar sentidos sobre motivação por meio do excesso de dizeres, ao revozeear discursos outros. Assim, compreendo que, ao enunciar sobre o conceito de motivação, questões de ordem sócio-históricas e ideológicas que constituem os sujeitos participantes da pesquisa serão reveladas e me auxiliará examinar as vozes por eles evocadas e como elas se entrecruzam e se constituem interdiscursivamente.

Tendo apresentado alguns conceitos da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) e a proposta de Villarta-Neder (2002) sobre o silêncio, passo, a seguir, a discorrer sobre alguns construtos teóricos propostos pelo Círculo de Bakhtin.

2.3 O Círculo de Bakhtin

Formalmente, as obras do Círculo de Bakhtin não propuseram uma teoria e/ou análise do discurso para que nos referíssemos a uma Análise do Discurso como a de tradição francesa. Brait (2012) argumenta, entretanto, que a contribuição de Bakhtin para os estudos da linguagem foi e é de grande importância, devido às manifestações artísticas e a diversidade em que seus pressupostos possuem no cotidiano. Nesse sentido, concordo com a autora, sobretudo a respeito das influências e consequências

das obras do Círculo nos estudos linguísticos e literários e, também nas Ciências Humanas.

Bakhtin e seu círculo expõem a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem. Em vista disso, suas contribuições abordam todos os domínios das ciências humanas ao tratar da psicologia cognitiva, da pedagogia das línguas, da comunicação, da estilística, da crítica literária, entre outros (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

Desta forma, o embasamento bakhtiniano não dissocia a relação entre língua e linguagem, história e sujeitos, pois permite uma transdisciplinaridade com outros campos e que podem ser tomados como “lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas” (BRAIT, 2012, p.10).

À frente de seu tempo, em que as teorias cognitivistas e positivistas eram predominantemente presentes, o conjunto de obras do Círculo vem romper com perspectivas idealistas de linguagem para contemplar um diálogo com outros campos epistemológicos e propor uma filosofia da linguagem. É, a partir dessa perspectiva, que a presente investigação se localiza, principalmente para dialogar questões da Linguística Aplicada, na área de ensino e aprendizagem de línguas (estrangeiras) e formação de professores. Mais do que estudar a pedagogia das línguas, os estudos bakhtinianos permitem explorar o caráter dialógico da linguagem, pois tem “em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, 2013, p.207). Nesse sentido, a língua é entendida em seu uso e funcionamento, inacabada, singular e que representa uma posição ideológica dos indivíduos que a utilizam.

Ao focalizar a natureza dialógico-polifônica da linguagem, compreendo que a língua, através da enunciação, passa a produzir sentidos socialmente dirigidos, que se movem e são afetados pelas condições sócio-históricas, culturais e ideológicas que os envolvem.

Passo a tratar, a seguir, dos conceitos de interação verbal, enunciado e dialogismo que fazem parte do arcabouço teórico bakhtiniano.

2.3.1 Interação verbal, enunciado, signo ideológico e dialogismo

Bakhtin (2009, p.38) argumenta que é necessário fazer uma análise profunda da palavra como signo (social) a fim de defender que ela (a palavra) “funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for”. Nesse momento, o filósofo expõe o funcionamento da linguagem em uma perspectiva discursiva, ao tratar o signo ideologicamente marcado e compreender que sua incidência em uma realidade, gera efeitos em uma discursividade. Isto posto, é através da linguagem que as relações humanas são construídas em um dado momento sócio-histórico e os sujeitos são constituídos, pois

o nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2013, p.223).

A linguagem, portanto, compreendida aqui como discurso, está repleta e carregada de palavras de outros que se entrelaçam e atravessam através da interação verbal entre sujeitos.

As implicações sociais da linguagem em uso, na perspectiva bakhtiniana, requer que consideremos o processo de interação verbal. Bakhtin e Volochínov (2009) iniciam a discussão a partir do conceito de expressão, que segundo os autores, trata-se de “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com ajuda de algum código de signos exteriores” (p. 115). Isso nos permite inferir que a expressão não diz respeito àquilo que é somente interior, ou seja, também o que lhe é exterior deve ser considerado. Na primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico, há uma espécie de dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com uma preferência pelo conteúdo interior, pois é dele que se procede todo ato de objetivação (expressão). A teoria da expressão, nesse sentido, obriga o conteúdo interior a se adaptar ao que lhe é exterior, mudando a natureza da atividade verbal.

Bakhtin e Volochínov (2009) pontuam, entretanto, que é necessário desvincular a ideia de distinção entre o conteúdo interior e o exterior, pois, ao serem criados a partir de um mesmo material, não há atividade mental sem expressão semiótica. Consequentemente, o centro organizador se situa no exterior, dado que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN;

VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116). A expressão-enunciação é determinada pelas condições reais da enunciação, ou seja, pela situação social mais imediata.

A interação verbal produz a enunciação e é “determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117). A interação verbal não se limita apenas a interação face a face, entre locutor e ouvinte, porém, em uma esfera mais ampla, abrange qualquer comunicação verbal (textos orais e escritos, imagens, vídeos, sons, entre outros) em que o sujeito se relaciona, pois

o que caracteriza precisamente uma dada enunciação – a escolha de certas palavras, certa teoria da frase, determinada entonação da enunciação – é a expressão da relação recíproca entre os falantes e todo o complexo ambiente social em que se desenvolve a conversa (BAKHTIN, 2014, p.79).

Ainda, esse processo compreende as avaliações e apreciações que constituem os sujeitos colocando em jogo suas posições axiológicas e confrontando seus valores sociais.

Em vista disso, os depoimentos dos sujeitos professores de LI são compreendidos a partir da condição ideológica dada ao conceito de motivação e também pela forma em que são construídos, pois dependem de como e para quem enunciam. O conceito de motivação traz a tona toda uma carga sócio-histórica ideológica e a sua discursividade é compreendida a partir dos efeitos de sentidos de uma interação verbal entre os professores de LI e tomada de posição em uma dimensão dialógica.

Desta forma, o conceito de dialogismo constitui a concepção bakhtiniana de linguagem na qual toda

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 1975/2002).

Todo discurso é atravessado por discursos outros, em um dado momento histórico e, por isso, podemos dizer que todo enunciado é composto por outro enunciado.

Para Bakhtin (2009, p.154), “a palavra vai à palavra”, ou seja, há um entrelaçamento de discursos que, ao serem veiculados socialmente, se concretizam na

interação verbal. O dialogismo comporta o próprio ato de compreensão do interlocutor, pois, ao “tomar consciência de algo pela primeira vez já significa entrar em relação com esse algo: ele já não existe em si nem para si, mas para o outro” (BAKHTIN, 2011, p.321). Assim, a compreensão do discurso por parte do interlocutor “ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total e parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc [...]” (BAKHTIN, 2011, p.271).

Deste modo, o enunciado é de natureza ativamente responsiva e se comporta como a real unidade da comunicação discursiva, pois “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2011, p.274). No caso desta pesquisa, ao enunciarem sobre motivação, os professores de LI se constituem no fluxo da interação verbal, a partir dos diálogos e das atitudes responsivas que são estabelecidos com os enunciados outros (ou de outrem) no mundo ou em uma realidade social. Isso quer dizer que se, de alguma forma, almejamos que o conceito de motivação no ensino de línguas seja entendido além da esfera cognitivista e psicológica, é preciso que, ao mesmo tempo, ele seja também compreendido sócio-histórico e ideologicamente, por uma via inesgotável de sentidos e sempre dialogando com outros enunciados.

É importante destacar que, na teoria bakhtiniana, não existe apenas um indivíduo biológico abstrato, ou seja, um homem fora da sociedade e das condições socioeconômicas objetivas. Pelo contrário, Bakhtin declara que o nascimento físico é insuficiente: para entrar na história, o homem necessita de um segundo nascimento, o nascimento social. Quando o homem se localiza sócio-historicamente, ele se torna real e é determinado em seu conteúdo da criação da vida e da cultura (BAKHTIN, 2014).

O sujeito, portanto, é singular e somente toma consciência de si mesmo através do outro, pois olha para si “pelos olhos de outra pessoa, de outro representante do meu grupo social, da minha classe” (BAKHTIN, 2014, p. 87). Essa relação de alteridade nos permite compreender que a natureza do sujeito é sócio-histórico-temporal e, a linguagem, que constitui e é constituída nesse lugar, não pode ser compreendida fora da interação social. É através do outro que posso falar de mim mesmo, pois, segundo Bakhtin (1979/2011, p.373),

tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos

outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo.

Desse ponto de vista, a língua(gem), muitas vezes compreendida apenas como um sistema de regras, torna-se uma atividade social, vinculada a valores ideológicos que mobiliza efeitos de sentido sobre a vida, a sociedade, a escola, os conceitos, etc. Portanto, a carga ideológica dada ao conceito de motivação atua como uma “sombra da realidade” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p.33), mas sempre refratada, pois gera efeitos em uma discursividade sobre o conceito. Isso significa dizer que o conceito de motivação aponta para uma realidade que lhe é exterior e, através de seus efeitos (ações, reações, valorações, etc), descrevem o mundo, as experiências dos sujeitos, seus valores, contradições, interesses e ideologias.

Em vista disso, o conceito de motivação adquire sentidos ao ser inserido nos dizeres dos sujeitos, i.e., na situação social de enunciação e, ao ser carregado de palavras de outros, se concretiza no uso da língua por meio dos enunciados.

O referencial do Círculo de Bakhtin nesta pesquisa possibilita um olhar outro sobre os dizeres compreendidos como discursos heterogêneos e polifonicamente constituídos e que, dialogicamente, referem-se a outros discursos, sócio-históricos e ideológicos. A perspectiva bakhtiniana imbricada ao prisma pecheutiano proporciona uma possibilidade de analisar criticamente os dizeres que constituem as inscrições discursivas dos sujeitos professores de LI sobre motivação.

Tendo apontado a relevância da filosofia da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, passo, a seguir, a apresentar a proposta AREDA, ferramenta teórico-metodológica de coleta de dados eleito para esta pesquisa.

2.4 A Proposta AREDA

A proposta AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos – foi desenvolvida dentro do Departamento de Linguística Aplicada (DLA) no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade de Campinas (UNICAMP), pela professora Silvana Mabel Serrani.

Segundo a autora, houve um momento histórico em que as abordagens transdisciplinares receberam importância nos estudos da linguagem. Como a LA se configura em um campo que busca aprofundar a compreensão desses estudos, os procedimentos metodológicos também se apoderam da perspectiva transdisciplinar a

fim de contribuir para o campo tanto em uma concepção teórica quanto em sua dimensão metodológica. Além disso, ela também analisa o funcionamento de aspectos discursivos presentes no processo de enunciação em uma LE, podendo cooperar com a área de ensino e aprendizagem de línguas. Por se apresentar como uma análise discursiva de depoimentos abertos, a proposta visa, portanto, explorar “o funcionamento de ressonâncias discursivas em jogo no processo de enunciação em segunda(s) língua(s)” (SERRANI, 1998, p.152).

Apesar de que na presente investigação não se trate de uma enunciação na LE, os princípios metodológicos da proposta AREDA, concebida em um caráter transdisciplinar da Análise do Discurso de Linha Francesa com a Linguística Aplicada, podem ser utilizados para a compreensão do processo de aquisição de línguas em que não há imersão na língua alvo. A análise discursiva contribui, pois, para a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, por exemplo, nos cursos livres de LE nos países de origem dos aprendizes como o Brasil (SERRANI, 1999).

Nesse sentido, o professor de LI, ao enunciar sobre o conceito de motivação, traz à tona, em seus dizeres, efeitos de sentidos e não apenas informações. Em seus depoimentos, os professores de LI estabelecem suas posições ideológicas e subjetivas, revelam relações de poder e filiações teóricas. Ao mesmo tempo, a enunciação, também compreendida como um processo de narrar de si mesmo, depende da ilusão de quem enuncia acreditar que é mestre de seu dizer e da ilusão de que seu dizer é homogêneo e sempre veicula aquilo que se pretende (TAVARES, 2011). Uma tensão enunciativa é instaurada e permite que a discursividade sobre o conceito de motivação seja revelada. Baseada nos pressupostos teóricos da ADF, a produção de sentidos opera intra e interdiscursivamente. O nível intradiscursivo refere-se ao fio do discurso, à materialidade linguística. Ao mesmo tempo, opera o nível interdiscursivo que retoma dizeres já-ditos, em qualquer outro lugar e que interfere na interpretação do sujeito em uma dada situação. Isto posto, analisar os depoimentos dos professores de LI sobre o conceito de motivação permite compreender o que torna possível todo dizer e que realiza os efeitos de sentidos.

Os depoimentos são obtidos a partir de gravação de respostas a perguntas abertas. Para o procedimento de registro, é comum entregar, a todos os enunciadores, um gravador de voz (mp3) para que possam registrar seus depoimentos quando estiverem sozinhos e não sofram nenhuma interrupção, além de terem a liberdade de decidir por qual pergunta começar a responder e que lhe seja mais estimulante. Ainda

segundo Serrani (1998), neste tipo de pesquisa há uma dificuldade de se encontrar enunciadores bi/multilíngues aptos a falarem em depoimentos subjetivos, assim como disponibilidade e tempo suficiente para realizá-los. Em nosso caso, embora os depoimentos não precisem ser registrados na LE, houve certa dificuldade em encontrar professores com tempo disponível para a realização dos registros.

Ao entregar o questionário, anexa-se um roteiro (ANEXO 2) em que alguns esclarecimentos são feitos ao participante como não ser necessário se identificar; tentar responder a todas as perguntas, mesmo que elas pareçam semelhantes; não ser necessário responder todas as perguntas em um único dia e nem na sequência apresentada e não se preocupar com o conteúdo informacional dos depoimentos, com informações contraditórias e/ou repetidas.

As perguntas elaboradas para esta pesquisa referem-se ao relato das experiências do enunciator com o conceito de motivação durante o Curso de Letras, além da influência do conceito neste percurso histórico na universidade; à apreciação de como o aluno precisa estar motivado para aprender língua inglesa, aos elementos que permitem o professor ser/estar motivado para ensinar LI; aos recursos utilizados em sala de aula para trabalhar a motivação; às avaliações pessoais do professor para definir o conceito, entre outras.

O participante é aconselhado a não reeditar as respostas já elaboradas, pois o interesse da pesquisa focaliza os modos de dizer e não o conteúdo informacional. Desta forma, este mecanismo de análise volta “ex professo, ‘às mesmas’ perguntas recorrentemente, mas sob formas modificadas para observar as ressonâncias discursivas em depoimentos diferentes sobre o ‘mesmo’ tópico” (SERRANI, 1998, p.153). Como pesquisadora, a gravação dos depoimentos dos professores-participantes da pesquisa quando estivessem sozinhos me tornou, de certa maneira, uma interlocutora imaginária, pois há sempre um interlocutor em potencial (BAKHTIN, 1929/2009), seja ele presente ou virtual. Segundo a autora, as ressonâncias discursivas ocorrem quando “dois ou mais modos de dizer (construções indeterminadoras, de tom casual, causativas, e assim por diante) encontram-se ligados, produzindo o efeito de vibração semântica mútua” (SERRANI, 1999, p.287-288). Nesse sentido, as ressonâncias discursivas se referem aos efeitos de sentido produzidos pela repetição de construções sintático-enunciativas.

Ainda na proposta AREDA, há uma busca em detectar momentos de interpretação em que o sujeito enunciator toma uma posição em relação à(s) segunda(s) língua(s), pois ela se configura em efeitos de identificação que são assumidos e não

denegados (PÊCHEUX, 1983/2006). A relação do sujeito enunciador com a língua é um fator não cognitivo e que “incide crucialmente no processo de produção em segunda língua, cuja compreensão pretende-se aprofundar” (SERRANI, 1998, p.157). Nesse sentido, nesta pesquisa, o foco está em analisar, nos dizeres dos professores de LI, inscrições discursivas que constituem o acontecimento das posições tomadas durante a enunciação em relação ao conceito de motivação.

Tendo apresentado a orientação teórico-metodológica que delineia a realização deste estudo, passo a tratar em seguida, no Capítulo 3, da história da constituição do *corpus*, do contexto em que os dados foram coletados, do perfil dos enunciadores participantes e dos procedimentos delineados para a análise do *corpus* da pesquisa.

CAPÍTULO 3

Constituição do *corpus* da pesquisa

*Sempre se deve perguntar por que o brasileiro precisa
aprender outra língua e para quê.
(CELANI apud POLATO, 2015)*

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-
feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador
ou marcado para ser educador. A gente se faz
educador, a gente se forma, como educador,
permanentemente, na prática e na reflexão sobre a
prática.
(FREIRE, 1991)*

*Falar é sempre navegar à procura de si mesmo com o
risco de ver sua palavra capturada pelo discurso
do Outro ou pelos estereótipos sociais, pródigos
em 'frases feitas'. Não é raro que esse navegar
mude de direção.
(REVUZ, 1998, p.220)*

*Estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a
face oculta de nossa identidade, o espaço que
arruína a nossa morada, o tempo em que caem no
abismo o entendimento e a simpatia. Por
reconhecê-lo em nós, poupamo-nos de detestá-lo
em si mesmo.
(KRISTEVA, 1994, p.9)*

3. Introdução

Neste capítulo, faço uma descrição da historicidade de constituição do *corpus* da pesquisa e de suas condições de produção. Mais detalhadamente, trato dos contextos da pesquisa, apresento o perfil dos enunciadores participantes e, ao final, explico os procedimentos para a análise do *corpus*.

3.1 Contexto de coleta de dados

Os dados que constituem o *corpus* desta pesquisa foram coletados por meio da proposta AREDA, já descrita anteriormente, após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU)¹¹. Entre Outubro e Dezembro de 2014, a coleta foi feita com professores de língua inglesa em três escolas estaduais da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

As três escolas estaduais que permitiram a coleta dos dados com seus professores de língua inglesa são escolas datadas do início do século XX na cidade de Uberlândia. Dentre elas, apenas uma possui o Ensino Fundamental regular (1º ao 9º ano). As outras duas escolas possuem em sua grade o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, sendo que uma também oferece a Educação para Jovens e Adultos (EJA). Todos os professores de língua inglesa das três escolas foram convidados a participar da pesquisa. Porém, apenas cinco professores se propuseram a gravar seus depoimentos. Levando em consideração que esta pesquisa é de natureza qualitativa, entendo que os depoimentos de 05 professores foram suficientes para que se possa realizar um estudo discursivo.

Para esta pesquisa, um questionário contendo 33 perguntas foi elaborado e entregue de uma só vez aos participantes assim como um gravador mp3. Desta forma, o enunciador escolhe por onde começar a gravar, escolhendo a ordem de responder às perguntas do questionário. O participante pôde gravar e regravar suas respostas quantas vezes quiser. Posteriormente, os depoimentos foram transcritos conforme Convenções de Transcrição¹².

¹¹ O projeto de pesquisa foi relatado em 23/05/2014 e recebeu parecer de aprovação do CEP-UFU em 28/06/2014 sob o número 702.372.

¹² As convenções de transcrição utilizadas nesse trabalho foram retiradas de Guilherme (2008) que as construiu a partir de Van Lier (1988), Marcuschi (1986), Schiffrin (1987a), Tannen (1994), Bergvall e Remlinger (1996).

Torna-se relevante salientar o compromisso ético desta pesquisa. Comecei meu trabalho de coleta de dados apenas após a submissão deste projeto ao Comitê de Ética e sua aprovação. Com o mesmo intuito, foi requisitado a cada participante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹³ (TCLE) para demonstrar se estava de acordo ou não em participar voluntariamente, sem qualquer ônus ou bônus.

Os participantes receberam um documento esclarecendo que, em alguns momentos durante suas falas, ocorreriam repetições e contradições e que não se preocupassem, pois meu interesse não estaria no conteúdo informacional das respostas, mas sim, nos modos de dizer.

Ao lançar um olhar interpretativo sobre os depoimentos, considerei os professores participantes enquanto sujeitos discursivos, ao levar em conta suas condições de produção e as vozes que os constituem sobre o conceito de motivação quando ocupam o lugar discursivo de professor de língua inglesa de uma escola regular estadual da cidade de Uberlândia, MG.

Busquei, portanto, melhor compreender as inscrições discursivas reveladas pelos professores de LI sobre o conceito e a interdiscursividade subjacente a essas inscrições discursivas. Ao mesmo tempo, busquei delinear a concepção de sujeito subjacente ao conceito de motivação, identificando o papel que o professor de língua inglesa atribui a si mesmo e ao aluno quando enuncia sobre questões motivacionais e problematizando os possíveis desdobramentos dessas questões para/na prática do professor de língua inglesa.

3.2 Perfil dos enunciadores participantes da pesquisa

Por meio do questionário AREDA, foi possível obter dados que foram relevantes para delinear o perfil de cada um dos professores participantes da pesquisa. Os professores apresentam os seguintes perfis.

Fabiano: Em 2014, quando participou da pesquisa, estava com 38 anos e atuava como professor de língua inglesa há dezessete anos. Aos 18 anos, ingressou no curso de Letras na Universidade Federal de Uberlândia, concluindo o curso em 1997, aos 22 anos de idade, graduando-se em licenciatura dupla Português/Inglês. Afirma que optou por Letras por ser um curso com menos candidatos por vaga. E, que enquanto aluno do

¹³ O TCLE entregue aos professores participantes encontra-se ao final dessa dissertação, no Anexo 1.

ensino médio, a profissão escolhida lhe daria um retorno financeiro muito bom, além da vocação que já tinha da disciplina. Após nove anos da primeira graduação, fez uma complementação em Espanhol. Em seu depoimento, Fabiano revela que pensou em desistir do curso de Letras pois, quando entrou na universidade, seu conhecimento “não era tão aprofundado sobre o idioma”. E que, em sua opinião, os professores davam aula apenas para “aqueles que sabiam inglês”, sentindo-se excluído por não ter um conhecimento avançado da língua inglesa. Segundo ele, vários colegas desistiram devido a isso e que ele apenas não desistiu devido ao incentivo e apoio de vários colegas para que continuasse. Ele teve a oportunidade de fazer um curso particular de inglês por um ano com o objetivo de trabalhar o inglês voltado para o vestibular. Já na escola regular, afirma que aprendeu o inglês básico, com vocabulário e a estrutura do verbo *to be*, com ênfase na leitura e escrita. Atualmente, Fabiano ministra aulas no ensino médio, com enfoque, segundo ele, para as provas de vestibular como o ENEM¹⁴ (Exame Nacional do Ensino Médio) e também para um “conhecimento que o capacite (o aluno) nas suas necessidades básicas como aprender estruturas mínimas, que os capacite a pedir e dar informações”. Ainda segundo ele, os alunos são desinteressados, descomprometidos com o estudo de forma geral, e não apenas com a LE. Para Fabiano, a importância do aprendizado de uma LE consiste em “aplicar esse conhecimento adquirido na escola, no mercado de trabalho” e que o aluno “precisa sentir a necessidade da importância do inglês no seu dia-a-dia”.

Ingrid: Ao enunciar sobre as perguntas propostas no roteiro AREDA, afirma que seu primeiro contato com a língua inglesa foi no ensino fundamental. Segundo ela, não foi tão interessante, pois não se recorda de ter aprendido as palavras básicas do idioma. Na época em que participou da pesquisa, estava com 45 anos e atuando como professora de língua inglesa há sete anos. Aos 35 anos, ingressou no Curso de Letras. Entretanto, pontua que o curso de Letras não era sua primeira opção, mas sim o curso de Matemática. Na hora de preencher o formulário de inscrição, optou por Letras por

¹⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o intuito de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica na busca de melhorias na qualidade do ensino médio público. Em 2009 começou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. O exame passou por mudanças para que oferecesse oportunidade de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Em algumas universidades do país, o Enem configura-se como fase única de seleção para acesso ao nível superior. Já em outras, ele é combinado com os processos seletivos próprios da universidade. Além disso, o Enem também é utilizado para o acesso ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), oferecido pelo Governo Federal.

gostar mais da área de humanas do que da de exatas. Concluiu a graduação em três anos e optou pela licenciatura plena em Português/Inglês. Segundo Ingrid, ingressou no curso de Letras sem nenhuma base e por isso, teve muita dificuldade. Quando fez o ensino médio, também cursou o Magistério¹⁵, entretanto, não tinha a língua inglesa na grade curricular, fazendo com que o primeiro contato com a língua fosse na faculdade, apesar das poucas aulas. Nos dias de hoje, Ingrid atua no ensino fundamental II e afirma que na escola pública, não há apoio, pois a teoria da faculdade não se funda à prática de sala de aula. A professora também acredita que as salas são muito cheias, não tendo oportunidade de trabalhar as quatro habilidades (ler, escrever falar e ouvir) e nem de dar atenção a cada aluno, realidade de outras instituições como as escolas de idiomas. Ainda segundo ela, as salas são muito heterogêneas, pois alguns alunos gostam de língua inglesa e outros não. E ainda existem aqueles que “não sabem nada e quando você não sabe nada é muito difícil você gostar de alguma coisa”. Sobre o ensino de LE na escola pública, Ingrid afirma que procura sempre buscar maneiras diferentes para tornar o ensino mais simples, pois “na escola estadual a gente sempre tem que trabalhar de uma maneira mais simples pra que o aluno possa compreender”.

Isis: Em seu depoimento, afirma estar com 43 anos e atuando na secretaria de educação de Minas Gerais há 21 anos. Ingressou aos 18 anos no curso de Letras da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Campus de Passos, e, nessa época, já trabalhava como professora de primeira à quarta série (atual ensino fundamental I). Afirma que resolveu fazer Letras por gostar muito de línguas e muito da área de Letras. Quando prestou vestibular, não tinha um objetivo específico, pois ao ingressar nessa área, não há possibilidades de acumular fortunas ou que ter uma carreira “brilhante”. Apenas pelo fato de gostar de línguas, acreditava que estava no caminho certo. Concluiu o curso de Letras em três anos, no final do ano de 1990. Na época de sua graduação, não havia o curso de Bacharelado, portanto, graduou-se apenas em licenciatura em Português/Inglês. Afirma que optou por essa habilitação por não gostar de Francês e por preferir a língua inglesa. Pensou em desistir do curso em vários momentos por achá-lo muito teórico e também por achar que o curso fosse mais prático, com tendência para a área de

¹⁵ O curso de Magistério era obtido, no Brasil, dentro do ensino de segundo grau, a nível médio a fim de obter a formação para exercer atividades dentro da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao Curso de Magistério são incumbidas as funções de docência, exercidas por professores e as de suporte pedagógico, exercidas por especialistas em Educação. Atualmente, o curso de Pedagogia é a licenciatura em nível de ensino superior para essa função.

tradução, interesse da participante. Acredita que é necessário saber a língua antes de entrar na universidade, pois, caso contrário, não terá suporte para aprendê-la na graduação. Desta forma, fez um curso particular de inglês por quatro anos, pois é “inconcebível uma pessoa passar por um curso de Letras, optar por fazer Inglês e não saber a língua”. Incumbe sua aprendizagem de língua inglesa à curiosidade que tinha para aprender inglês na escola da quinta à oitava série. Atuando no ensino médio, Isis afirma que a profissão tinha uma valorização maior na época em que ingressou no mercado de trabalho, em 1991. Segundo ela, a desvalorização do professor ocorre por parte do governo, mas também dos pais e dos alunos. Para ela, o professor está desmotivado e para se manter na profissão ou no magistério, como ela diz, é preciso ter vocação, pois é muito desgastante e financeiramente não é gratificante. Contribuir para a formação do aluno é importante, mas se não houver um incentivo financeiro, não há estímulo para trabalhar. Ainda segundo ela, o professor de língua inglesa na escola pública encontra-se abandonado. Todo o material utilizado é de propriedade particular da professora. O ensino da língua inglesa está todo voltado ao ENEM, mas ao mesmo tempo a professora traz para a sala de aula, questões voltadas para o gosto dos alunos. Ela dá o exemplo do uso do seriado norte-americano *Friends* para treinar *listening* com os alunos do terceiro ano.

Valentina: Possui 25 anos e trabalha como professora de língua inglesa na escola pública há pouco mais de um ano. Ingressou no curso de Letras na Universidade Federal de Uberlândia aos 17 anos através do PAIES¹⁶. Seu objetivo maior quando ingressou era de sair uma pessoa melhor, com uma profissão definida e que lhe desse condições de se sustentar. Além disso, afirma sentir uma admiração profunda por seus professores de português e inglês do ensino médio, assim como acha interessante e gosta da área. Concluiu a graduação em 2011, levando quatro anos e meio. Optou pela licenciatura dupla em Português/Inglês. Possui experiência com ensino particular para crianças e adolescentes antes de ingressar no curso. Acredita que o nível de língua na universidade é intermediário e, apesar de achar muito interessante, afirma que muitas coisas ficaram confusas e que não foram muito bem compreendidas por ela. Já em relação ao Francês, afirma que gostou muito e achava a professora muito divertida e que conseguiu

¹⁶ O PAIES (Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior) configurou-se em um processo seletivo de ingresso na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), entre 2007 e 2010. O processo seletivo era realizado por meio de uma avaliação seriada do aprendizado dos conteúdos programáticos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

aprender muito. Há, na opinião da participante, uma necessidade de se aprender inglês por ser uma língua universal e por ser professora dessa língua. Durante a graduação, foi encorajada a desistir do curso e escolher outra carreira, recebendo de algumas pessoas uma reprovação por escolher ser professora. Atuando no ensino médio, Valentina acredita que o professor é muito desvalorizado pelo governo, pelos pais, pelos alunos e pela sociedade em geral. Apesar disso, ela afirma que ser professor é a base para a sociedade e que deveria haver mais programas de capacitação de professores. Segundo a professora, a visão dos alunos sobre o ensino de língua inglesa na escola pública está em construção, pois ainda há muito preconceito em relação ao nível do ensino de língua inglesa. Para ela, os alunos “acham na maioria das vezes que a aula de inglês é para passar tempo”, pois não fazem as atividades em geral e acreditam ser perda de tempo pois nunca irão viajar para fora do país.

Márcia: O depoimento da professora foi respondido de forma sucinta, pois não houve uma expansão de seus argumentos, optando por respostas pontuais e revelando uma dificuldade em falar sobre a questão abordada. Em seu depoimento, portanto, Márcia afirma estar com 45 anos de idade e que trabalha como professora de língua inglesa há oito anos. Atualmente, ela atua no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em uma escola pública. Ingressou em um Curso de Letras aos 35 anos e afirma que optou por ele para obter um “curso com licenciatura em língua inglesa”. Concluiu a graduação em quatro anos, graduando-se em 2009. Optou pela habilitação Português/Inglês e suas respectivas literaturas. Na universidade, afirma que o processo de aprendizagem da língua inglesa foi uma experiência boa e que as disciplinas que mais gostou de fazer foram as de literatura. Fez curso particular de língua inglesa por dois anos para melhorar a fluência. Márcia afirma que a sua relação com a língua é uma experiência boa, mas “com pouca vivência no cotidiano”. Sobre a profissão de professor de língua inglesa, ela afirma que é um desafio, mas que é boa a experiência.

Após apresentar o perfil dos participantes, passo a tratar dos procedimentos de análise do *corpus*.

3.3 Procedimentos de análise do *corpus*

Os dados que constituem o *corpus* desta pesquisa foram coletados segundo os pressupostos teórico-metodológicos postulados na Proposta AREDA, que foi apresentada anteriormente neste trabalho.

Os depoimentos, após serem transcritos, foram analisados à luz dos objetivos delineados assim como das perguntas de pesquisa, a fim de levantar as regularidades a partir da materialidade linguística. Logo depois, a fim de dispor as regularidades, matrizes de análise foram construídas, pois mapeiam as ocorrências das regularidades em todo o *corpus*. As matrizes permitiram estabelecer uma relação entre as sequências discursivas, levando-se em consideração as ressonâncias discursivas entre os modos de dizer dos professores, assim como as inscrições discursivas, os interdiscursos, as formações discursivas, as heterogeneidades, entre outros.

O gesto de interpretação por mim proposto foi construído por meio de prática(s) metodológica(s) que estão abertas ao *corpus*, sendo afetadas por ele, em contínuos deslocamentos, pois não há, no campo da AD, uma metodologia de análise regular e cristalizada (FERREIRA-ROSA, 2009). Proponho, portanto, analisar discursivamente o *corpus* desta pesquisa em sua constituição heterogênea e singular, em um processo dialógico-polifônico, mobilizando conceitos para que seja possível compreender os efeitos de sentidos construídos sobre o conceito de motivação nos dizeres de professores de LI de escolas públicas.

A tarefa de um analista do discurso está em abordar a natureza de significação dos sentidos, ou seja, perceber os discursos que emergem na dialética sujeito-sentido, pois o funcionamento dos discursos nos processos enunciativos é regulado por ambas as posições. (SANTOS, 2004). Isto posto, considerarei no capítulo 4, uma análise das inscrições discursivas a partir de algumas sequências discursivas selecionadas dos enunciados formulados nos depoimentos AREDA. Proponho, assim, uma análise qualitativa analítico-descritiva e de caráter interpretativista em que o desenvolvimento da investigação é operado por conceitos balizadores, a saber: sujeito, discurso, sentido, língua(gem), intradiscurso, interdiscurso, memória discursiva, condições de produção, ressonância discursiva, formação discursiva, interação verbal, signo ideológico, dialogismo e enunciado.

O nível interdiscursivo está sempre em uma relação com o intradiscurso, que se refere ao fio do discurso, a linearidade do dizer. Ao analisar os dizeres dos professores

de LI sobre o conceito de motivação, analiso dizeres produzidos em determinadas condições de produção (contexto sócio-histórico e ideológico) em relação ao que já foi dito em outro lugar (ORLANDI, 2002). Há, no momento da enunciação, questões de ordem inconsciente e ideológica que funcionam para constituir efeitos de sentidos sobre um discurso, tais questões deixam “pistas” que relacionam o dizer com sua exterioridade, afetando a forma pela qual o sujeito significa em uma situação específica.

Os dizeres enunciados sobre o conceito de motivação e o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública e fora dela (escolas particulares regulares e de idiomas) significam ao serem lembrados. O já-dito (interdiscurso) se relaciona ao que “se está dizendo” (intradiscurso) e essa relação permite compreender o funcionamento do discurso da motivação em sua relação com os sujeitos enunciadore (professores de LI) e a uma conjuntura ideológica. O interdiscurso nos remete a uma memória discursiva, que ao ser acionada pelo sujeito, retoma os dizeres já-ditos, em qualquer outro lugar, que interferem na interpretação do sujeito em uma dada situação.

Nesta pesquisa, a noção de memória discursiva compreende a estruturação da materialidade discursiva, pois “vem restabelecer ‘os implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.)” (PÊCHEUX, 1983/2010). O pré-construído, constitutivo do interdiscurso, aponta uma construção anterior, exterior e a partir da qual se produz o sentido ‘construído’ pelo enunciado (PÊCHEUX, 1975/2009), não permitindo que um discurso seja completamente autônomo, pois “ele se remete sempre a outros discursos, suas condições de possibilidades semânticas se concretizariam num espaço de trocas, mas jamais enquanto identidade fechada” (BRANDÃO, 2004, p.91). Ao mesmo tempo opera a noção de discurso-transverso, que vinculada ao interdiscurso, compreende a “possibilidade de substituição entre elementos (palavras, expressões, proposições) no interior de uma dada formação discursiva dada” (PÊCHEUX, 1975/2009, p.151).

Em vista disso, compreendo que analisar os dizeres sobre motivação dos participantes, implica em examinar a realização de uma materialidade linguística (intradiscurso), retomada através de uma memória discursiva, e de um processo discursivo (interdiscurso), que interdependentemente, constituem “a matéria-prima na qual o sujeito se constitui ‘sujeito-falante’, com a formação discursiva que o assujeita” (PÊCHEUX, 1975/2009, p.154).

Outra noção mobilizada é a noção de formação discursiva, a fim de compreender o que pode e deve ser dito, a partir de uma dada conjuntura (PÊCHEUX, 1975/2009),

no momento da enunciação sobre o conceito de motivação. Não se trata de autorizar ou não o participante sobre o que enunciar, mas explicitar como elementos de ordem ideológica sobre o conceito de motivação em LE (ensinada e aprendida) incidem em seus depoimentos. Mais ainda, intento perceber como os professores são interpelados em sujeitos de seu discurso através de formações discursivas que representam as formações ideológicas em que estão circunscritos. A formação discursiva, por sua vez, se constitui em uma heterogeneidade que lhe é própria, operando instavelmente e juntamente com outras formações discursivas, tem suas fronteiras deslocadas devido aos embates, de caráter ideológico, presentes.

Para a análise dos dizeres enunciados sobre o conceito de motivação, também mobilizei a noção de ressonância discursiva de significação, que segundo Serrani (1999), ocorre quando dois ou mais modos de dizer encontram-se ligados, repetidos e produzem o efeito de construção de um mesmo sentido predominante. Nesse sentido, busco analisar nos depoimentos dos professores de LI como a relação de repetibilidade de algumas marcas linguísticas constrói sentidos predominantes nas inscrições discursivas presentes nos dizeres sobre o que entendem por motivação.

Finalmente, para o desenvolvimento da minha análise, os conceitos de dialogismo, interação verbal, signo ideológico e enunciado são mobilizados, a fim de melhor compreender as inscrições discursivas dos professores de LI sobre o conceito de motivação, além da influência de vozes sociais que se manifestam e incidem na voz desses professores, procurando delinear a concepção de sujeito subjacente a este conceito, como interpretam o papel atribuído a eles mesmos e aos alunos quando enunciam sobre questões motivacionais, além de compreender os discursos instaurados sobre o que é motivação e que dialogam com a construção feita por eles em seus depoimentos.

Nesse sentido, posso compreender que o discurso da motivação revelado nos depoimentos dos professores de LI é atravessado por discursos outros, em um dado momento histórico (BAKHTIN, 1975/2002). Por isso, todo enunciado é composto por outro enunciado, evocando outra(s) voz(es). Quando os sujeitos enunciam, seus dizeres evocam vozes advindas de diferentes lugares sociais e de diferentes discursos (polifonia), revelando as relações entre o 'eu' e o 'outro' nos processos discursivos por eles instaurados. Esses dizeres estão inscritos em um dado discurso e coexistem em outros discursos (dialogismo), que também vem de outros lugares discursivos.

Através das inscrições discursivas dos professores de LI sobre motivação, é possível melhor compreender como esses sujeitos se constituem, pois, em suas falas, podem escapar as contradições, as falhas, os equívocos que são inerentes ao discurso e à linguagem. Portanto, entendo que os professores de LI se constituem como sujeitos heterogêneos, polifônicos e descontínuos, que são interpelados ideologicamente e se constituem em seus dizeres na relação com o conceito de motivação.

Tendo delineado como se deu a constituição do *corpus* da pesquisa, assim como o procedimento de análise dos dados, passo, a seguir, a apresentar a análise do conceito de motivação nos dizeres dos professores de LI que participaram da pesquisa.

CAPÍTULO 4

O conceito de motivação em dizeres de professores de língua inglesa

“Todo indivíduo que abre a boca, está por assim dizer, comprometido com o que diz, num limite que ultrapassa sua consciência”.
(KUPFER, 2001, p.52)

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não saber ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isso e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda”.
(FREIRE, 1996, p. 102)

“Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um ‘simples instrumento de comunicação’. É justamente por que 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, 1998, p.217)

4. Introdução

Neste capítulo, apresento a análise dos dados, em que busco responder às minhas perguntas que nortearam este estudo, a saber:

- a. Quais são as inscrições discursivas reveladas pelos professores de língua inglesa (LI) quando enunciam sobre o conceito de motivação?
- b. Qual a interdiscursividade subjacente a essas inscrições discursivas?

A partir dos dizeres dos professores, busco focalizar os lugares discursivos que os mesmos se inscrevem ao enunciarem sobre o conceito de motivação, interpelada pela hipótese de que a produção de sentidos vem de uma clivagem entre a interdiscursividade sobre o conceito de motivação e as tomadas de posição do sujeito na relação dele com a língua. A interpelação dos dizeres dos professores sobre o conceito de motivação revela também como ele se constitui enquanto sujeito discursivo e um possível desdobramento para a prática de sala de aula de línguas.

Desta forma, analiso os interdiscursos, ou seja, os já-ditos que perpassam os lugares que os sujeitos ocupam ao enunciarem e, por conta disso, a produção de sentidos sobre o conceito e como esses elementos constituem o discurso sobre motivação.

Busco, também, apresentar quais os efeitos dessas inscrições discursivas, pois, o conceito de motivação, entendido aqui como signo ideológico, segundo Bakhtin e Volochínov (2009), recebe significações em todas as situações em que é utilizado por sujeitos social e historicamente localizados. Nesse sentido, é no momento da enunciação que o sujeito discursivo conceberá uma significação ao conceito de motivação, pois ele evoca sua memória discursiva carregada de sentidos de cunho social e ideológico.

A significação concebida pelos sujeitos em seus depoimentos dialoga com outros discursos, outras significações e revela as condições de produção, a constituição como sujeito, o que pode e deve ser dito, assim como toda a ideologia atribuída ao conceito de motivação. As contradições, os equívocos são inerentes ao discurso e à linguagem e, por causa disso, constituem os sujeitos professores de LI e, ideologicamente, emergem nos dizeres sobre motivação.

Passo, a seguir, a analisar a primeira inscrição discursiva dos professores de língua inglesa sobre o conceito de motivação.

4.1 A motivação silenciada

Pude observar na análise do *corpus*, que os professores de LI deixam vir à tona, durante a enunciação, uma emergência de várias vozes que resultam em um mecanismo enunciativo de silenciamento. Desta forma, vários discursos os constituem e são revelados nos depoimentos sem que eles tenham controle sobre o que dizem. A voz do sujeito está sempre presente de vozes sociais e ideológicas e, ao examiná-las, procuro compreender como elas se entrecruzam e se interconstituem.

Os professores de LI revelam, em seus modos de dizer, um silenciamento do que entendem por motivação, pois em um processo de tensão enunciativa, i.e., enunciar sobre o que é motivação torna-se um processo de tensão e conflito, pois revozeiam o que já é dito sobre motivação. Essa tensão pode ser percebida no excesso de dizeres dos sujeitos uma vez que aponta para uma necessidade de reafirmar um sentido (VILLARTA-NEDER, 2004) sobre motivação.

Nos depoimentos, pude observar também dizeres contraditórios sobre a responsabilidade de motivar ou de estar motivado: ora ela é dada ao professor, ora ela é dada ao aluno. Essa contradição revelada nos dizeres produz significações e aponta para efeitos de sentido de sofrimento no processo de enunciar sobre motivação, ou seja, o professor de LI se constitui na tensão para enunciar sobre o conceito de motivação, ele tenta encontrar palavras para explicar o que seja motivação e, por causa disso, acaba silenciando como compreende/percebe o conceito.

Ao mesmo tempo, tentam apagar a relação conflituosa com a LE para dizer o que é motivação, apagam a tensão da sala de aula para sustentar uma forma de controle a fim de motivar e denegam a sua constituição enquanto sujeitos discursivos inscritos na discursividade da língua inglesa, ou seja, negam a condição lacunar de sujeito brasileiro e professor dessa língua estranha.

Isto posto, a motivação silenciada é tangenciada por um processo de anomia¹⁷ em que, ao não encontrar argumentos que possam conceber motivação, os professores de LI inscrevem-se em um processo de anomia na LE (inglês) e desejam ser, falar, viver como o nativo. Essa posição anômica enquanto o desejo de ser/estar em um lugar outro, do nativo, revela a concepção de motivação construída pelos professores de LI.

¹⁷ O conceito de anomia encontra-se definido na página 69 deste trabalho.

Nesse sentido, a construção desta inscrição discursiva é analisada a partir de duas subinstâncias, denominadas a inscrição no silêncio por excesso e a inscrição no processo de anomia. A seguir, analiso a primeira inscrição.

4.1.1 A inscrição no silêncio por excesso: “a motivação do aluno é de suma importância visto que ele precisa sentir a necessidade de se estar aprendendo este idioma (inglês)”.

Ao serem convocados a enunciar sobre motivação, várias vozes podem ser percebidas. Neste momento da análise, a partir das sequências discursivas (SD) elencadas abaixo, pude perceber a tensão que se instaura nos sujeitos professores de LI quando enunciam sobre motivação. Nas sete sequências selecionadas, um efeito de silenciamento sobre motivação foi identificado devido à dificuldade dos sujeitos em dizerem o que entendem por motivar. Vejamos as sequências a seguir:

(SD01) Valentina: “Alguns alunos acham desnecessário aprender uma língua, uma segunda língua aqui no Brasil. Alguns chegam a falar que NÃO GOSTAM DE INGLÊS, QUE NÃO QUEREM SABER DO INGLÊS, QUE NUNCA VÃO UTILIZAR O INGLÊS, QUE NUNCA VÃO SAIR DO PAÍS e que nunca vão trabalhar com essa língua. ELES NÃO TEM essa visão de futuro e ESSA VISÃO DE UNIVERSALIDADE que a língua inglesa..., TOMOU NÉ? Que a língua inglesa..., é falada em todos os países do mundo e se você tem uma, se você tem pelo menos o intermediário dessa língua, VOCÊ TEM MAIORES CHANCES DE CONSEGUIR UM MELHOR TRABALHO. Alguns deles não tem essa visão, que..., e MESMO ASSIM eu tento passar pra eles, eu FALO PRA ELES QUE É IMPORTANTE SIM, que eles DEVEM aprender a língua inglesa sim, e que eles tem que aproveitar essa chance que na escola pública eles tem, porque é muito fácil eles criticarem que num tem as aulas, que não tem a, o apoio QUE DEVERIA TER, mas é..., SE EMPENHAR, SE MOTIVAR PRA APRENDER, PRA APROVEITAR AS AULAS..., éh, eles não fazem. ENTÃO, só criticar o governo e não agir? é o que eu passo pra eles. Eles SÃO RESPONSÁVEIS PELO PRÓPRIO CONHECIMENTO DELES, ELES DEVEM SER AUTÔNOMOS EM RELAÇÃO ÀS PESQUISAS, EM RELAÇÃO AO APRENDIZADO DELES. O PROFESSOR É APENAS UM MEDIADOR, não tem a função de fazer o aluno aprender. Ele é..., ele é apenas quem auxilia esse processo, NO MAIS..., TEM QUE PARTIR DO ALUNO ESSA MOTIVAÇÃO, ESSE INTERESSE PRA APRENDER, porque? É O ALUNO QUE TEM QUE APRENDER!”

(SD02) Fabiano: “A motivação do aluno pra aprender inglês é de suma importância, visto que ele precisa sentir, éh..., SENTIR A NECESSIDADE da, de se estar aprendendo ESTE IDIOMA, quando ele percebe que tem uma aplicabilidade..., na sua vida..., no seu dia-a-dia.”

(SD03) Fabiano “Eu tento fazer com que meus alunos gostem de estudar inglês. Muitos ainda não tem essa motivação, por não, *por não enxergar a sua aplicabilidade*, a (...) em pôr esse conhecimento EM PRÁTICA no seu dia-a-dia.”

(SD04) Isis: “a MOTIVAÇÃO é o seguinte: você SÓ fica no magistério se você REALMENTE tiver vocação. Porque..., é muito desgastante. É gratificante, LÓGICO, né? Tem a sua parte. Financeiramente JAMAIS. Não é gratificante, mas eu acho assim que..., é muito bom você saber

que você contribuiu com a formação de um aluno, né? E essa questão de motivação, eu acho que tá muito, principalmente a questão FINANCEIRA tá MUITO ligada nisso aí. Porque eles falam “ah, que não precisa do professor ganhar muito” Lógico que precisa! Éh..., amor não coloca pão na minha casa, não coloca arroz, né? Então, você precisa ser BEM remunerado TAMBÉM pra que você tenha ESTÍMULO pra trabalhar.”

(SD05) Isis: Como eu definiria ensinar língua inglesa? Olha, eu acho que a palavra PRINCIPAL nisso aí é GOSTAR da língua, *TER PAIXÃO pelo o que você faz*. Então, pra ensinar a língua inglesa, a PRIMEIRA COISA que você tem que fazer é *GOSTAR da língua, GOSTAR da própria cultura que é divulgada nesses países também*. Então, a primeira coisa.

(SD06) Isis: “[...]e eu acho que ao longo desses anos, eu consegui fazer os meninos GOSTAREM de inglês, que é importante. *Eles mesmos falam pra mim, né? que eu gosto TANTO da língua, que eles PASSAM a gostar*. Então, essa paixão, éh, você tem que passar ela pro aluno.”

(SD07) Valentina: “O que me motiva a ser professora de inglês é o desejo de ensinar algo que eu aprendi, né? Eu GOSTo da língua inglesa, eu sou, eu sou apaixonada pelo inglês e eu quero que meus alunos se tornem também apaixonados pela língua, que abra uma NOVA VISÃO DE MUNDO, né? Te dar *novas possibilidades* e eu BUSCO APRENDER, que- TENHO VONTADE DE VIAJAR AINDA, *conhecer outros países que falam a, o inglês..., é, como língua materna* e..., pretendo, e sempre me motivo cada dia que eu vou dar aula pra..., PRA PODER PASSAR PARA OS MEUS ALUNOS O MELHOR..., que eu, que eu aprendi e pra que eles..., também tenham curiosidade e o interesse de aprender e gostar dessa língua, que é universal”.

Como dito anteriormente, há uma dificuldade por parte dos professores em se posicionarem diante do conceito de motivação. Compreendo que enunciar sobre motivação torna-se um processo tenso e conflituoso e, em vista disso, os sujeitos evocam, de sua memória discursiva, dizeres sobre o que é motivar/estar motivado, mas, ao mesmo tempo, evitam construir sentidos sobre motivação, ao exceder discursos outros sobre o conceito.

Podemos perceber um silêncio por excesso nas SDs 01, 02 e 03, quando os professores Valentina e Fabiano¹⁸ afirmam que muitos alunos não compreendem a importância de se aprender inglês, por não terem a *visão de universalidade* que a LI adquiriu, por não perceber *a aplicabilidade dessa língua no dia-a-dia*. Interdiscursivamente, ao enunciar que a LI deve fazer parte da vida de seus alunos por ser tão importante, tão necessária, compreendo que esse discurso configura o que Valentina e Fabiano entendem por motivação. Nesse sentido, do lugar de professores de LI, motivar é estar inserido na globalização, ser parte de um mundo e uma cultura globais.

¹⁸ Nomes fictícios foram utilizados a fim de resguardar a identidade dos professores participantes da pesquisa.

Problematizando esses dizeres, o discurso da globalização passa a incidir no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Assim, os professores de LI não percebem que ao revozear esse discurso, reforçam a tensão e o conflito do que seja motivar. Ao dar à língua inglesa um caráter mundial de domínio, os professores acreditam que estarão motivando seus alunos para aprender a LI. Entretanto, se sentir um cidadão global não garante ser/estar motivado. Revozear esse já-dito silencia o que é motivação, pois não permite refletir sobre o conceito e compreender as tensões e conflitos que o constituem.

Além de revozear¹⁹ o discurso da globalização, Valentina, na SD01, revela que reproduz esse discurso para seus alunos, pois mais do que serem globalizados, seus alunos terão *maiores chances de conseguir um melhor trabalho*. Para ela, a motivação está em colocar a língua inglesa dessa forma, como um indicador de sucesso profissional. Percebo no dizer de Valentina que, ao dar a importância primordial para a LI, principalmente na escola pública, ela motivaria os alunos a aprendê-la e, continuamente, eles se empenhariam e esforçariam para se manter motivados. O fim dessa jornada estaria em torná-los bem-sucedidos profissionalmente ao motivá-los a se inscreverem nesse discurso para aprender a LE. Pelo mecanismo enunciativo de silenciamento, Valentina e Fabiano buscam lugares discursivos outros para enunciar sobre motivação, mas acabam por exceder dizeres outros, revozeando já-ditos e evitando construir sentidos sobre o conceito.

Na SD01, o uso dos substantivos *responsáveis*, *autônomos*, nos chama a atenção e revela outro efeito de sentido sobre motivação. O que ressoa é que a inscrição discursiva de que para ser motivado, o aluno precisa se responsabilizar pelo próprio processo de aprendizagem da LE ao ser autônomo. No imaginário de Valentina, ser responsável pelo próprio conhecimento, autonomamente, tendo o professor como ‘apenas um mediador’, fará com que o aluno seja/esteja motivado. Como o aluno tem que aprender a LE, a motivação precisa partir dele.

¹⁹ Entendo por voz, vozes ou revozear como “a confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a *concordância*, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetais), sobreposições do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Essas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetais. Aqui se encontram posições *integrais* (o indivíduo não exige uma revelação intensiva, ela pode manifestar-se em um som único, em uma palavra única), precisamente as *vozes*” (BAKHTIN, 2011, p.327).

Observo ainda que ao tratar o conceito de motivação nessa perspectiva, Valentina revela a tensão ao enunciar sobre ele. O uso de orações deônticas como *TEM QUE PARTIR DO ALUNO ESSA MOTIVAÇÃO, ESSE INTERESSE PRA APRENDER, porque? É O ALUNO QUE TEM QUE APRENDER!*, a professora impõe aos seus alunos a responsabilidade de serem/estarem motivados, tornando esse processo imprescindível para a sua vida estudantil. Discursivizar deste lugar torna-se um conflito uma vez que Valentina deixa de se posicionar em relação ao conceito de motivação em relação às tensões e os conflitos, asseverando que esse conceito continue ocupando o lugar de um devir, pois o aluno sempre precisará buscar ser/estar motivado para aprender a LI.

Do ponto de vista da interdiscursividade, os dizeres de Fabiano se assemelham, em ressonância discursiva, aos de Valentina. Ele também se inscreve no discurso da autonomia, nas SDs 02 e 03, ao defender que o aluno *precisa sentir a necessidade de se estar aprendendo este idioma* (inglês), pois o mesmo possui uma *'aplicabilidade na sua vida, no seu dia-a-dia*. Para ele, motivar está em perceber uma forma de aplicar a LE na vida de seus alunos, como se a língua pudesse ser empregada como uma fórmula, sem conflitos ou confrontos. Percebo que essa inscrição causa um sofrimento e uma tensão na constituição desse professor de forma que ele não consegue explicar como essa *'aplicabilidade'* da língua aconteceria. Nesse sentido, ele traz à tona o discurso da autonomia para silenciar o conceito e se constitui sujeito do devir à espera de uma motivação idealizada para seus alunos.

O silenciamento rastreado nesses dizeres aponta para uma falta do que dizer sobre motivação. Os professores de LI sentem bastante dificuldade em enunciar sobre motivação e traspassam esse conceito com dizeres outros, de outros lugares discursivos, tratando de outras questões.

Mais uma vez, o silêncio por excesso pode ser percebido também no dizer de Isis:

(SD04) Isis: “a MOTIVAÇÃO é o seguinte: você SÓ fica no magistério se você REALMENTE tiver vocação. Porque..., é muito desgastante. É gratificante, LÓGICO, né? Tem a sua parte. Financeiramente JAMAIS. Não é gratificante, mas eu acho assim que..., é muito bom você saber que você contribuiu com a formação de um aluno, né? E essa questão de motivação, eu acho que tá muito, principalmente a questão FINANCEIRA tá MUITO ligada nisso aí. Porque eles falam “ah, que não precisa do professor ganhar muito” Lógico que precisa! Éh..., amor não coloca pão na minha casa, não coloca arroz, né? Então, você precisa ser BEM remunerado TAMBÉM pra que você tenha ESTÍMULO pra trabalhar.”

Para falar como a motivação é percebida no percurso de formação pré-serviço até o momento atual de trabalho, Isis se inscreve tanto no discurso pedagógico quanto

no discurso religioso. Nesse sentido, o uso dos substantivos *magistério* e *vocação* para enunciar sobre motivação provocam efeitos de sentido. Seu dizer desloca sentidos mais comuns ao conceito, i.e., do lugar discursivo que a Linguística Aplicada tradicional ocupa em uma interface com os estudos da Psicologia Social, e que podem ser refletidos nos cursos de Letras como motivação intrínseca e extrínseca (DECI & RYAN, 1985; DORNYEI, 1994), motivação como fator de sucesso ou fracasso na aprendizagem de LE para sentidos em relação às dificuldades dos professores e a situação da profissão atualmente. Desta forma, Isis se sente interpelada a falar sobre a atual condição do professor de escola pública no Brasil. Entretanto, ela busca, pelo mecanismo de silenciamento, deslocar sentidos sobre motivação para vocação e evocar uma voz de resistência sobre o ensino público.

Isis não consegue enunciar sobre motivação sem recorrer ao discurso religioso, ou seja, em seu dizer, silencia como compreende o conceito de motivação e produz um efeito de sentido de que o professor é um missionário, pois busca atingir aqueles que não tem acesso, em uma dimensão assistencialista, ao afirmar que *SÓ fica no magistério se você REALMENTE tiver vocação. Porque..., é muito desgastante. É gratificante, LÓGICO, né?*. O lugar discursivo religioso baliza o imaginário do sujeito-professor durante seu processo enunciativo e o interpela a se inscrever em formações discursivas diversas, até mesmo para resistir, inconscientemente, ao status que a profissão tem recebido socialmente.

Esta sequência discursiva provoca um efeito de sentido de que motivar é um serviço sacerdotal, dado que a professora diz que financeiramente não é gratificante, porém é *'muito bom você saber que você contribuiu com a formação de um aluno'*. Esse modo de dizer constitui a memória discursiva da professora e aponta para uma inscrição discursiva de que ela deve contribuir para a formação do aluno da mesma forma que o sacerdote contribui para formação cristã do homem. No imaginário da professora, a motivação ocupa esse lugar, mesmo que a remuneração recebida por parte das instituições governamentais esteja aquém das atividades dos docentes nas escolas públicas.

Contraditoriamente, após essa afirmação, Isis enfatiza que a motivação está diretamente ligada à remuneração financeira ao declarar que *'amor não coloca pão na minha casa, não coloca arroz, né?'*. Nesse dizer, a professora apaga o deslocamento de sentido de motivação para vocação e provoca um efeito de sentido de resistência, em que a sua própria motivação está relacionada a ser bem remunerada para que *'você*

tenha *ESTÍMULO pra trabalhar*'. Esse efeito de sentido aponta uma tensão e um conflito em enunciar sobre motivação, pois o sujeito é constituído por várias e diferentes vozes que vem de diferentes espaços sociais e de diferentes discursos.

A manifestação das várias e diferentes vozes que constitui o sujeito professor de LI escapa, irrompe no fio do discurso e permite que o sujeito construa sentidos evasivos sobre motivação, não sustentados teoricamente. Sem conseguir controlar o que diz, o sujeito se inscreve em discursos antagônicos, mas que, interdiscursivamente, dialogam e constituem seu imaginário. Os efeitos de sentido construídos nos dizeres de Isis sobre motivação revelam a sua inscrição no discurso religioso e no discurso da resistência, pois constituem a história dela com a profissão e com a sua própria motivação em atuar como professora.

A discursividade do conceito de motivação revela, ainda pelo mecanismo enunciativo de silêncio por excesso, outros efeitos de sentido. Ao responderem diferentes perguntas do questionário, alguns sujeitos participantes deixam emergir, em seus dizeres, regularidades que configuram sentidos de afetividade. Na SD 05, Isis é solicitada a definir o que entende por ensinar língua inglesa (AREDA 31)²⁰ para que pudesse enunciar, dentre outras questões (linguísticas, metodológicas, etc), o lugar que o conceito de motivação ocupa em sua concepção de ensino de LE.

No funcionamento discursivo das formulações de Isis, observo que ela utiliza modos de dizer assertivos sobre como ensinar língua inglesa ao enunciar que é necessário o professor '*GOSTAR da língua*', '*TER PAIXÃO pelo o que você faz*', '*GOSTAR da própria cultura que é divulgada nesses países também*' (SD05). Percebo que esses dizeres vêm à tona na tentativa de argumentar sobre o ensino da LI e tangenciam o conceito de motivação, ligando-os à afetividade, ao prazer, ao contentamento do sujeito na relação com essa LE. Em outro momento, Isis se descreve como professora de língua inglesa (AREDA 28) ao afirmar que, por causa dela, os alunos também se relacionam com a língua da mesma forma ao dizer que '*eles mesmos falam pra mim, né? que eu gosto TANTO da língua, que eles PASSAM a gostar*' (SD06). O uso do verbo *gostar* relacionado ao processo de aprendizagem de LE para responder diferentes perguntas constitui a memória discursiva da professora de tal forma que, para ela, se os alunos gostam da língua, eles serão/estarão motivados a aprendê-la.

²⁰ A informação em parênteses corresponde ao número da pergunta no questionário AREDA, que se encontra no Anexo 3, páginas 108 e 109.

Apesar de enunciar a respeito do ensino de LE e se descrever como professora dessa língua, Isis se inscreve em um silêncio por excesso, permitindo, nesse sentido, que seus dizeres, interdiscursivamente, ressoem a voz da afetividade e perpassem a discursividade do conceito de motivação. Sem se dar conta disso, ela revela como é tenso e conflitivo para o sujeito enunciar sobre motivação.

Mais uma vez, o discurso da afetividade aparece nos dizeres dos professores participantes. Retomamos, portanto, o dizer de Valentina (SD07) para formular que o que a motiva/motivou a ser professora de língua inglesa (AREDA21):

(SD07) Valentina: “O que me motiva a ser professora de inglês é o desejo de ensinar algo que eu aprendi, né? Eu GOSTo da língua inglesa, eu sou, eu sou apaixonada pelo inglês e eu quero que meus alunos se tornem também apaixonados pela língua, que abra uma NOVA VISÃO DE MUNDO, né? Te dar novas possibilidades e eu BUSCO APRENDER, que- TENHO VONTADE DE VIAJAR AINDA, conhecer outros países que falam a, o inglês..., é, como língua materna e..., pretendo, e sempre me motivo cada dia que eu vou dar aula pra..., PRA PODER PASSAR PARA OS MEUS ALUNOS O MELHOR..., que eu, que eu aprendi e pra que eles..., também tenham curiosidade e o interesse de aprender e gostar dessa língua, que é universal”.

Novamente, o verbo *gostar*, relacionando à afetividade e à motivação para aprender língua inglesa, emerge no dizer de outra professora e aponta para um silêncio por excesso. Nesse sentido, Valentina também trata de questões outras, revozeando dizeres outros a fim de tentar explicar o que a motiva/motivou a ser professora de língua inglesa.

Na SD07, a professora afirma que gosta e é apaixonada pela língua inglesa, pois, em seu imaginário, essas suposições a motivam a ser professora e a permite motivar os alunos. O discurso da afetividade atravessa, mais uma vez, o discurso da motivação e leva a professora a crer que esse lugar lhe dá a oportunidade de modificar como ela e seus alunos podem conceber o processo de aprendizagem da LE e, portanto, sentirem-se motivados. Além disso, ao dizer que o gosto pela língua a motiva, Valentina acredita que motivará também seus alunos, pois os mesmos terão uma nova visão de mundo.

As postulações de Valentina acabam por silenciar a motivação ao denegar o papel político e ideológico que a língua inglesa possui, ao dizer que ela se sente motivada ao acreditar que a língua lhe dá ‘*novas possibilidades*’, pois seu desejo é viajar para fora do Brasil, ‘*conhecer outros países que falam o inglês como língua materna*’. Cabe apontar que não denego o lugar que a afetividade e o prazer podem ocupar no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Entretanto, do lugar discursivo que ocupo, não posso associar-me apenas à discursividade da afetividade,

emergida nos dizeres de Valentina, para conceber motivação. O fato de ser/estar apaixonado (a) pela LE não é suficiente para lidar com as inúmeras questões de ordem socio-histórica, ideológica e políticas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem dessa língua.

Isto posto, problematizo o conceito de motivação tradicionalmente estudado e que ressoa nos dizeres dos professores de LI para que seja ampliado teoricamente e possa ser compreendido pelo viés discursivo da interpelação, ou seja, de uma tomada de posição em relação à LE ensinada e aprendida. Tal processo oportuniza ao professor e também ao aluno, constituir-se sujeito nessa língua ao tomar uma posição, em concordância, questionamento ou ruptura, por meio da linguagem, em relação ao que lhe é dito ou dado a pensar sobre motivação.

Ao postular a motivação de um lugar discursivo romântico-afetivo, Valentina esquece e apaga os conflitos e tensões que constituem o conceito de motivação e que também podem constituir seus alunos. Nesse sentido, o conceito é silenciado, pois há uma falta constitutiva na relação do sujeito-professor com essa discursividade. Em todo momento, percebo nos dizeres dos professores participantes, uma busca em motivar seus alunos através do discurso da afetividade, de um regozijo com a LI, mas apagando a relação conflituosa com essa língua para dizer que é motivado e que motiva.

Do lugar da LA que enuncio, é possível perceber as inscrições discursivas dos professores sobre o conceito de motivação, ou seja, o lugar em que eles se inscrevem enquanto sujeitos para enunciar sobre o conceito. Nesse sentido, o professor de LI é um efeito de sua interpelação, sendo que é por meio dela que ele é “chamado à existência” (PÊCHEUX, 2009, p.141), ao ser constituído sujeito pela ideologia.

Em meu ponto de vista, os professores colocam em um alto patamar a relação afetiva sobre o conceito de motivação, levando os sujeitos a se inscreverem em discursos cristalizados e tradicionais, trazendo vozes outras para tentar definir o conceito. A afetividade para motivar pode ser muito vaga no sentido de que não haja um enfrentamento dos riscos e dos confrontos que uma LE propõe tanto ao professor quanto ao aluno. Nessa perspectiva, compreendo que o conceito deve ver ampliado e ir além da afetividade, para considerar que o encontro/confronto com uma LE nunca é confortável para o sujeito (REVUZ, 1998), levando o aluno e o professor a estabelecer uma relação patêmica, que se configura, conforme Costa e Guilherme (2012), como

elementos que envolvem as relações emocionais na constituição do sujeito. Isso significa conceber a emoção como parte constitutiva da linguagem e do sujeito e que envolve saberes e poderes, crenças, tensões, processos de identificação, rejeição, resistência e interpelação.

Ao pensar a motivação pelo viés de uma relação patêmica, é possível pensar em como minimizar causalidades nocivas a um processo de construção de identificação, ou seja, é possível desenvolver uma forma de minimizar questões como a ansiedade, a incompreensão, a ausência de informação, a sensação de incompletude instaurada entre o sujeito e a LE.

Na próxima sessão, apresento, ainda dentro do mecanismo enunciativo de silêncio por excesso, a segunda inscrição analisada neste trabalho.

4.1.2 A inscrição em um processo de anomia: “O que te motiva a ser professor de inglês? O GOSTO pela língua e ser apaixonada pelos Estados Unidos”.

Durante a observação dos depoimentos dos participantes da pesquisa, pude perceber que há um processo de denegação de suas identificações com a língua e cultura maternas em virtude de um desejo dominar a língua e vivenciar a cultura estrangeira. Essa denegação se constitui no imaginário dos professores de LI quando enunciam sobre motivação, silenciando o conceito ao trazer à tona dizeres outros, de ordem anômica (GUILHERME; SANTOS, 2014) e pode ser percebida em distintos momentos nos depoimentos.

Para analisar como a anomia circunscreve o silenciamento do conceito de motivação nos depoimentos, as seguintes sequências discursivas foram selecionadas a fim de ilustrar minha percepção:

(SD08) Valentina: “A minha relação com a língua inglesa *é uma relação necessária*. Primeiro, porque eu ministro aulas de inglês, sou licenciada em inglês também. E..., *é uma relação necessária, extremamente necessária. Eu procuro constantemente aprender uma palavra nova ou uma regrinha nova que eu já tinha esquecido, reaprender e busco..., aperfeiçoar essa língua já que eu nunca viajei pra fora.*”

(SD09) Isis: “*É um..., eu AMO. A língua é, realmente, é assim, é a minha..., é a minha segunda língua, né? E eu gostaria MUITO de me especializar MAIS, mas infelizmente, economicamente eu não tenho condições de SAIR FORA DO PAÍS pra tá melhorando o meu inglês.*”

(SD10) Valentina “Eu definiria a motivação em língua inglesa como interesse. Tanto do professor em passar o conhecimento pros alunos quanto dos alunos em aprenderem um novo idioma. *Motivation é, is, is, é extremamente necessário pra que o aluno possa aprender inglês.*

Então, se não tiver motivação? o aluno não virá a aprender né? mesmo que seja a melhor aula, o melhor professor. Se não tiver motivação... *Essa motivação o professor pode conseguir através de, de MÚSICAS que os alunos gostam mais, principalmente os adolescentes gostam mais de MÚSICA, éh {pausa} trabalhar também FILMES, FAZER TRABALHOS EM GRUPO, éh..., que estimulem o diálogo, mesmo a comunicação, conversation.* Então, uma das coisas que PODE MOTIVAR MAIS A APRENDER a língua inglesa porque quando o aluno se, *se vê inserido naquele CONTEXTO que atualmente assim, as escolas não tem, éh, no dia a dia, a gente não fala inglês, nas aulas de inglês tem que ser o momento PRA PRATICAR MESMO e pro aluno se, se sentir inserido naquela língua, éh, tanto na parte de cultura mesmo, então importante levar VÍDEOS, MÚSICAS pra que o aluno SE FAMILIARIZE com a língua*”

(SD11) Isis “Ai, eu procuro levar assim, coisas que os meninos gostam. Éh, trabalhar, por exemplo, terceiro ano, *os meninos gostam MUITO de Friends*, então eu esse no eu trabalhei muitos episódios do *Friends* pra *introduzir alguma coisa de gramática, pra treinar um listening.* Então, eu vou PROCURANDO CHEGAR até eles, pelas coisas que eles GOSTAM.”

(SD12) Isis: “Através da música, filme. Éh..., *eu tive contato com pessoas que moravam nos Estados Unidos que vinham pro Brasil e..., as vezes passavam um tempo na casa dos meus primos, então..., isso era muito motivante.*”

(SD13) Isis: “O que te motiva a ser professor de inglês? O GOSTO pela língua e *ser apaixonada pelos Estados Unidos.*”

(SD14) Isis: “*eu me tornei professora de inglês PELO FATO de AMAR a língua e AMAR os Estados Unidos.* Então, eu acho que foi o que me motivou mais.”

Nas SDs acima²¹, chama a atenção o fato de Valentina e Isis tentarem enunciar sobre motivação ao se inscreverem na língua e cultura estrangeira, no caso da língua inglesa, fazendo com que suas identificações com a língua e cultura materna (brasileira) sejam apagadas. Há, nessas sequências, uma dificuldade em enunciar sobre o conceito de motivação, não porque elas são incapazes de fazê-lo, mas porque a relação sujeito-linguagem é de uma ordem de um não saber, ou seja, de uma ordem incontrollável. Nesse sentido, o sujeito encontra-se impossibilitado de enunciar e silencia o conceito de motivação devido a essa dificuldade em se posicionar perante ele.

Uma das manifestações desse silenciamento pode ser encontrada nas sequências discursivas SD08 e SD09, de Valentina e Isis, respectivamente. O modo como as duas professoras descrevem a relação com a LI ressoa de forma a denegar sua constituição enquanto falantes não nativas da LE ao dizerem que ‘*é uma relação extremamente necessária*’ e ‘*É, eu AMO. A língua é, realmente, é assim, é a minha segunda língua, né?*’. Esses modos de dizer apontam para uma inscrição em um processo de anomia, pois elas acreditam que sua relação com a língua inglesa é imprescindível em sua constituição, não somente como professora, mas também como aprendente, no sentido

²¹ As sequências discursivas selecionadas nessa parte da análise referem-se às respostas dos participantes às perguntas 13, 21, 25, 30, 32 e 33 do questionário AREDA.

de que não há outra forma de se relacionar com essa língua (*Eu procuro constantemente aprender uma palavra nova ou uma regrinha nova que eu já tinha esquecido, reaprender e busco aperfeiçoar essa língua já que eu nunca viajei pra fora; eu gostaria MUITO de me especializar MAIS, mas infelizmente, economicamente eu não tenho condições de SAIR FORA DO PAÍS pra tá melhorando o meu inglês.*). Desta forma, ao desejar a língua e cultura do outro, as professoras silenciam o conceito de motivação ao se inscreverem no lugar discursivo de anomia.

Compreendo a anomia de acordo com Guilherme e Santos (2014), que pontuam que se trata de uma “patologia linguística em que o falante perde consciente ou inconscientemente a sua identificação com a língua materna em detrimento de uma ilusão de completude linguístico-discursiva com a língua estrangeira e sua cultura” (p.60). O sujeito denega sua constituição de falante não nativo da LE e manifesta uma insatisfação com a LI, se inscrevendo em um processo de anomia ao desejar a cultura e a língua do outro. Tal posição, na opacidade da linguagem, se torna tensa e conflituosa para as professoras.

Concordo com Revuz (1998, p.217), ao afirmar que “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar” tudo aquilo que está inscrito em nós através da língua materna. Isto posto, as professoras, em uma relação tenso-conflituosa com a língua, apagam essa relação, suscitam a sua inscrição anômica no outro e silenciam o conceito de motivação. Nesse sentido, o desejo das professoras pela língua e cultura estrangeiras proferido em seus dizeres legítima, ideologicamente, o discurso de que apenas o outro, o estrangeiro, determina a motivação para aprender e ensinar a LE.

Retomo, nas sequências discursivas SD10 e SD11, a forma em que Valentina e Isis se inscrevem novamente em um processo de anomia quando enunciam a respeito de como a motivação pode ser trabalhada em sala de aula (AREDA 30 e 32):

(SD10) Valentina “Eu definiria a motivação em língua inglesa como interesse. Tanto do professor em passar o conhecimento pros alunos quanto dos alunos em aprenderem um novo idioma. *Motivation* é, *is*, *is*, é extremamente necessário pra que o aluno possa aprender inglês. Então, se não tiver motivação? o aluno não virá a aprender né? mesmo que seja a melhor aula, o melhor professor. Se não tiver motivação... Essa motivação o professor pode conseguir através de, de MÚSICAS que os alunos gostam mais, principalmente os adolescentes gostam mais de MÚSICA, é {pausa} trabalhar também FILMES, FAZER TRABALHOS EM GRUPO, é..., que estimulem o diálogo, mesmo a comunicação, *conversation*. Então, uma das coisas que PODE MOTIVAR MAIS A APRENDER a língua inglesa porque quando o aluno se, se vê inserir naquele CONTEXTO que atualmente assim, as escolas não tem, é, no dia a dia, a gente não fala inglês, nas aulas de inglês tem que ser o momento PRA PRATICAR MESMO e pro

aluno se, se sentir inserido naquela língua, éh, tanto na parte de cultura mesmo, então importante levar VÍDEOS, MÚSICAS pra que o aluno SE FAMILIARIZE com a língua”

(SD11) Isis “Ai, eu procuro levar assim, coisas que os meninos gostam. Éh, trabalhar, por exemplo, terceiro ano, os meninos gostam MUITO de *Friends*, então eu esse ano eu trabalhei muitos episódios do *Friends* pra introduzir alguma coisa de gramática, pra treinar um *listening*. Então, eu vou PROCURANDO CHEGAR até eles, pelas coisas que eles GOSTAM.”

Nesses dizeres, a dificuldade das professoras em enunciar sobre motivação se torna mais reveladora. Na SD10, Valentina aparenta estar segura sobre o conceito e inicia sua fala dizendo que define a motivação como *interesse*, que deve vir tanto do professor para ensinar quanto do aluno para aprender. Entretanto, essa definição torna-se temporária, pois logo após, em seu dizer, sua memória discursiva é acionada e vários dizeres outros irrompem, levando-a a tentar exemplificar como a motivação pode funcionar dentro da sala de aula.

Em um dos dizeres, o desejo pela LE de Valentina vem à tona na materialidade linguística pela utilização da língua inglesa (*Motivation é, is, is...*). Todavia, ela volta a enunciar na língua materna e, através de dizeres outros, busca em seu imaginário um sentido para o conceito de motivação.

O processo de tensão que se instaura revela que a professora coloca para si toda responsabilidade de motivar os alunos quando elenca diferentes formas para que a motivação seja alcançada pelo professor de LI ao dizer que *essa motivação o professor pode conseguir através de MÚSICAS; trabalhar também FILMES, FAZER TRABALHOS EM GRUPO, éh..., que estimulem o diálogo, mesmo a comunicação, conversation; importante levar VÍDEOS, MÚSICAS pra que o aluno SE FAMILIARIZE com a língua*. Em seu imaginário, essas atividades, base da abordagem comunicativa²², abordagem teórica norteadora do ensino nos institutos de idiomas, por exemplo, permitirão ao aluno *se ver inserido naquele CONTEXTO que atualmente assim, as escolas não têm no dia a dia*. Os discursos outros presentes nesse dizer podem ser tomados como naturalidades discursivas, em que determinam no imaginário do professor, as suas ações dentro de sala de aula. Esse conjunto de saberes e competências possuídas pelo professor pode induzir-lhe a reproduzir metodologias e técnicas de

²² A Abordagem Comunicativa refere-se aos pressupostos teóricos desenvolvidos em meados dos anos 1970, em que a língua estrangeira é ensinada como um conjunto de eventos comunicativos. A comunicação é enfatizada em vez da forma linguística, que é ensinada apenas quando necessária. De acordo com Leffa (1988, p.229), “o desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical”. Nesse sentido, o aluno torna-se o centro da aprendizagem, tanto em relação ao conteúdo quanto em relação às técnicas usadas em sala de aula. O material didático não se restringe apenas aos livros, mas revistas, jornais, entre outros, de natureza escrita e oral que passa a integrar os materiais utilizados em sala de aula.

aprendizagem como garantia de uma motivação. Nessa perspectiva, Valentina se inscreve na cultura do outro ao pressupor que o aluno precisa *se sentir inserido naquela língua*, ou seja, obter as competências linguísticas como o nativo e assim, ser/estar motivado.

Na SD11, Isis também deseja a identidade do outro, que aqui aparece no uso do seriado norte-americano *Friends*²³ em sala de aula. Através de uma postura anômica, percebo que a professora vive uma ilusão de completude em seu imaginário de que, ao utilizar o seriado em sala de aula, se sentirão motivados para aprender LI. Para ela, está posto que o seriado, por si só, motiva os alunos, pois *os meninos gostam MUITO de Friends*. Interdiscursivamente, compreendo que ao relatar o uso do seriado *Friends* em sala de aula, a professora revela como é penoso enunciar sobre motivação. Nesse sentido, ela se inscreve em uma ilusão ao pensar que o outro, o seriado americano, é a forma ideal para ensinar língua inglesa, pois, além de ser legitimado ideologicamente, os alunos também gostam do programa. A tensão enunciativa se intensifica quando Isis explica que utiliza o seriado para *introduzir alguma coisa de gramática, pra treinar um listening*. Mais uma vez, elementos técnicos da abordagem comunicativa aparecem constituindo o imaginário do professor de LI ao falar sobre motivação.

Reitero que os dizeres dos professores participantes são proferidos a partir de condições de produção historicamente determinadas, ou seja, eles se inscrevem discursivamente em formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito. Nesse sentido, entendo que, ao evocarem a voz de alguns elementos da abordagem comunicativa como o uso de material autêntico (seriado norte-americano), filmes, vídeos e músicas para treinar *listening* e gramática, os professores buscam se posicionar teoricamente sobre o conceito de motivação, desvelando os discursos possíveis que circunscrevem a discursividade do conceito. Entretanto, ao mesmo tempo em que enunciam sobre motivação, silenciam-no, ao utilizarem alguns enunciados e não outros, pois tomam uma posição a partir das formações ideológicas em que se inscrevem. Essa tomada de posição, entretanto, não problematiza o uso do seriado na sala de aula e nem questiona a forma de se trabalhar *listening* e gramática no ensino de LI em contexto de

²³ Os dizeres já-ditos sobre esse seriado, de grande aceitação no Brasil e em outros países por parte da televisão por assinatura, presente em lares de classe média alta, são de que além de falar de situações tipicamente cotidianas, configura-se em um programa cômico, com diálogos recheados de expressões do dia-a-dia, em que se acredita ser possível “mergulhar no universo da língua”, ampliar o vocabulário e se familiarizar com a estrutura gramatical utilizada. Entretanto, não há por parte de Isis uma problematização do ensino de língua inglesa através desse seriado devido, principalmente, aos valores próprios da cultura norte-americana inseridas nele.

escola pública. A anomia, então, se instaura no desejo pela cultura do outro à revelia de sua própria cultura e faz o professor acreditar que a utilização desses elementos motivarão os alunos. Desta forma, é possível compreender que discursos heterogêneos e contraditórios constituem a produção de sentidos sobre o conceito de motivação, pois 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, 1998, p.217).

Os dizeres enunciados por Valentina e Isis, constitutivos de suas memórias discursivas, dialogam entre si, pois ambas não percebem a ilusão de completude que o outro, a cultura estrangeira lhes dá. Nesse sentido, a motivação é o outro hegemônico, pois ele é entendido como o melhor (*eu tive contato com pessoas que moravam nos Estados Unidos que vinham pro Brasil e..., às vezes passavam um tempo na casa dos meus primos, então..., isso era muito motivante*).

No caso do seriado, ele funciona como uma representação da ideologia norte-americana e, ao reproduzi-la, Isis acredita que estará motivando seus alunos. O seriado não se configura como uma forma de interpelar os alunos, dando-lhes a oportunidade de se identificarem, desidentificarem ou contra-identificarem com a cultura do outro, mas sim para treinar elementos gramaticais. Ao se inscrever nesse lugar, Isis possibilita que os alunos se inscrevam anomicamente, pois não percebe que suas inscrições funcionam discursivamente em sua prática em sala de aula.

A inscrição na anomia fica mais específica em outros momentos, ao longo do depoimento de Isis, para enunciar sobre motivação. Para dar conta dessa parte da análise, trago novamente os dizeres:

(SD13) Isis: “O que te motiva a ser professor de inglês? O GOSTO pela língua e ser apaixonada pelos Estados Unidos”

(SD14) Isis: “eu me tornei professora de inglês PELO FATO de AMAR a língua e AMAR os Estados Unidos. Então, eu acho que foi o que me motivou mais”

Nas sequências acima, os verbos *amar* e *gostar* reforçam o efeito de sentido previamente analisado anteriormente, ou seja, de que o sujeito vive a ilusão de completude de que a LE e sua cultura farão com que ele se sinta motivado tanto para aprender, quanto para ensinar língua inglesa. Há, novamente, um silêncio por excesso do conceito de motivação, pois, ao falar sobre a sua relação com a língua inglesa, a professora projeta no discurso da afetividade (*eu me tornei professora de inglês PELO*

FATO de AMAR a língua) uma forma de enunciar sobre motivação, ou seja, de produzir sentidos sobre esse conceito.

Ainda pelo discurso da afetividade, os dizeres de Isis revelam a sua inscrição em uma ilusão de completude com a LE e cultura de um país específico, os Estados Unidos da América (*ser apaixonada pelos Estados Unidos*). Em uma tensão enunciativa, a professora apaga a relação conflituosa que existe na sala de aula de LE, silencia o conceito de motivação ao trazer à tona outros lugares discursivos e denega a condição lacunar de sujeito brasileiro a desejar a língua inglesa e cultura norte-americana.

Para enunciarem sobre o conceito de motivação, os professores ocupam um lugar de tensão e conflito, se inscrevendo continuamente em discursos socio-historicamente constituídos, que, na e pela linguagem, produzem efeitos. Nessa perspectiva, percebo que, para eles, ainda é muito difícil se posicionarem diante do conceito. Os professores, então, tomam uma posição tenso-conflituosa sobre o conceito de motivação, em que os riscos, as contradições, as ilusões de completude, as dificuldades linguísticas, metodológicas, entre outras, são apagados e silenciados na constituição do processo de ensino e aprendizagem de LE.

A seguir, passo a tratar de outra inscrição discursiva revelada pelos professores de LI quando enunciam sobre o conceito de motivação: a motivação do/no/pelo outro.

4.2 A motivação do/no/pelo outro

A manifestação dessa inscrição discursiva dos professores de língua inglesa ao enunciarem sobre o conceito de motivação foi dividida em duas substâncias, assim denominadas: i) a inscrição do/no desejo de relações outras e ii) a inscrição na formação lacunar: o Curso de Letras. A seguir, analiso a inscrição do/no desejo de relações outras.

4.2.1 A inscrição do/no desejo de relações outras: “Eu procuro sempre buscar maneiras diferentes para tornar as coisas mais simples pros alunos”.

Os sujeitos discursivos são marcados por uma incompletude, mas, contraditoriamente, anseiam pela completude, uma “vontade de ‘querer ser inteiro” (BRANDÃO, 2004, p.55). Essa relação entre identidade e alteridade permeia a constituição dos sujeitos, tornando “eu” a complementação do “outro”. Em outras

palavras, essa relação não está centralizada nem no eu e nem no tu, mas na interação estabelecida discursivamente com o outro (BAKHTIN, 2013).

Isto posto, os professores de LI quando enunciam sobre motivação, deixam ressoar em seus modos de dizer uma relação de alteridade ao se constituírem sujeitos da/na língua inglesa através das experiências vivenciadas com o outro, seja com colegas, alunos, diretores, material didático, entre outros. Essa relação de alteridade se constitui em diferentes momentos históricos de vida, caracterizando seus dizeres através de um entrelaçamento de diferentes discursos que, pela memória discursiva, provém de diferentes momentos históricos vivenciados por eles e de diferentes lugares sociais que ocupam. Assim, para ilustrar minha percepção de como os professores participantes também se inscrevem discursivamente do/no desejo por relações outras, apresento as seguintes sequências discursivas:

(SD15) Ingrid: “[...] *no primeiro período em que eu não sabia nada, EU ERA ANALFABETA NA LÍNGUA INGLESA e a professora já logo me pediu a leitura de um livro, éh..., O Fantasma da Ópera e já deu uma semana para ler esse livro e deu uma prova e eu me saí muito mal porque eu não conseguia ler nada. Então isso foi muito marcante pra mim, ISSO FEZ COM QUE EU BUSCASSE, PESQUISASSE E FOSSE ATRÁS e isso me motivou mais ainda..., a buscar mais conhecimento*”.

(SD16) Fabiano “Considerarei minha formação em língua inglesa na universidade, éh, de forma positiva, por que *embora..., eu fosse MUITO EXIGIDO NESSE PONTO DE TER QUE SABER O IDIOMA, isso me forçou a, a correr atrás, a me dedicar mais aos ESTUDOS* porque..., em alguns momentos da nossa vida é importante que nós..., que nós possamos nos sentir COBRADOS para apresentar resultados”.

(SD17) Ingrid: “eu acho que eu sou uma pessoa que *INVESTE* na formação, que eu estou sempre buscando capacitação, embora seja um pouco difícil, não tenha muito. Mas *eu procuro sempre na internet, me filiar a essas associações de professores de língua inglesa* que ajudam muito a gente. *Éh, existem livros sobre o estudo, sobre o ensino de língua inglesa né? COMPARTILHO sempre que eu posso com os colegas, compartilho o conhecimento, éh..., reflito sempre que consigo e sempre que posso, FAÇO UMA REFLEXÃO CRÍTICA* sobre o processo de ensino e aprendizagem né? de uma segunda língua. *REFLITO COMO que está sendo, como está sendo ministradas as minhas aulas, se isso está sendo produtivo, se os alunos estão conseguindo captar alguma coisa. E EU PROCURO SEMPRE BUSCAR MANEIRAS DIFERENTES NÉ? PRA TORNAR AS COISAS MAIS SIMPLES PROS ALUNOS*”

(SD18) Isis “*Nós não temos sala disponível pra poder trabalhar com os alunos, nós não temos material. TODO material que eu utilizo pra trabalhar é MEU. O som, éh..., as mídias, tudo, tudo éh, que eu uso lá é meu*”.

(SD19) Valentina “[...]eu como professora, *ATUAL PROFESSORA DE INGLÊS, DE REDE PÚBLICA, eu considero que as condições de trabalho são precárias em algumas escolas. NÃO HÁ recursos audiovisuais suficientes..., éh..., NÃO HÁ ESPAÇO ADEQUADO, eu acho, as aulas são super lotadas. É, É ANGUSTIANTE* quando se prepara uma aula, se entusiasma pra dar uma boa aula e..., e você chega e não tem o recurso que você esperava que, que a ESCOLA TERIA QUE TER e não tem. E, eu acho que é basicamente isso. *Isso acaba gerando um certo desrespeito por parte dos alunos, que acham uma aula, éh..., MAÇANTE, SEM ATRATIVOS...,*

por conta dessas faltas de equipamentos..., e, recursos né? PARA UMA BOA AULA DE LÍNGUAS”

Os dizeres de Ingrid (SD15) e Fabiano (SD16) representam suas percepções da aprendizagem de língua inglesa e a formação nessa língua na universidade (AREDA 10 e 14, respectivamente). Enquanto pesquisadora, esperava que o conceito de motivação pudesse ser tangenciado pelos professores quando falassem de sua aprendizagem do lugar discursivo de alunos. Percebo que esse momento configurou-se uma oportunidade dos professores evocarem suas memórias discursivas, desvelando os discursos que os constituem, ou seja, eles evocam já-ditos, dizeres revozeados que se atualizam no momento da enunciação e interferem na interpretação do sujeito ao enunciar sobre motivação.

O funcionamento discursivo na formulação dos dizeres dos dois professores aponta para um mesmo modo de avaliar a aprendizagem, ressoando um sentido de que a formação em LI ocorreria na universidade e não antes. Nesse sentido, para Ingrid, estabelecer uma relação de alteridade com a universidade, com o Curso de Letras e sua conjuntura, faria com que se sentisse motivada para aprendesse LI, *no primeiro período em que eu não sabia nada, EU ERA ANALFABETA NA LÍNGUA INGLESA*. O efeito de sentido que escapa é de que o processo de formação em LI no Curso de Letras e toda a sua conjuntura a fez se sentir motivada para aprender (*a professora já logo me pediu a leitura de um livro [...] e já deu uma semana para ler esse livro e deu uma prova e eu me saí muito mal porque eu não conseguia ler nada. Então isso foi muito marcante pra mim, ISSO FEZ COM QUE EU BUSCASSE, PESQUISASSE E FOSSE ATRÁS e isso me motivou mais ainda...*). Assim sendo, ela acredita que estar motivada compete em buscar alternativas outras para aprender a LI de forma a sentir o controle dessa aprendizagem.

Fabiano (SD16) também se inscreve em uma relação de alteridade com o curso de Letras, avaliando sua formação de forma positiva. Seu dizer ressoa o sentido de que no curso ele se sentiria motivado para aprender: *embora [...] FOSSE MUITO EXIGIDO NESSE PONTO DE TER QUE SABER O IDIOMA, isso me forçou a, a correr atrás, a me dedicar mais aos ESTUDOS*. A forma prescritiva em que o professor se inscreve no desejo de uma relação outra para se sentir motivado revela uma tensão que ele sofre para enunciar sobre motivação. Em seu imaginário, a responsabilidade de buscar formas alternativas para aprender a LI fez com que essa motivação ocorresse. Desta forma, o conceito de motivação se apresenta na materialidade linguística por meio de uma

modalização deôntica, de uma prescrição, ou seja, o sujeito se sente exigido, de tal modo, que busca procedimentos para se sentir/ estar motivado para aprender a LE.

Ao ressoar modos de dizer da motivação pelo outro, com o outro e para outro, os professores participantes buscam formas de minimizar o sofrimento que os constitui no processo de aprendizagem da LI. Nesse sentido, apesar de estabelecerem uma relação de alteridade, resquícios de efeito de controle emergem interdiscursivamente e funcionam para que os sujeitos professores se inscrevam em uma ilusão de completude na aprendizagem da língua. Desta maneira, o professor busca continuamente formas, modos alternativos de aprendizagem, acreditando que ao se incumbir com essa responsabilidade, serão/estarão motivados. Tal posição torna-se constitutiva do professor de LE, que busca em seu dia a dia, vislumbrar perspectivas outras para o ensino dessa língua.

A motivação do/no pelo outro via controle também aparece em outro dizer de Ingrid (SD17):

(SD17) Ingrid: “eu acho que eu sou uma pessoa que INVESTE na formação, que eu estou sempre buscando capacitação, embora seja um pouco difícil, não tenha muito. Mas eu procuro sempre na internet, me filiar a essas associações de professores de língua inglesa que ajudam muito a gente. Éh, existem livros sobre o estudo, sobre o ensino de língua inglesa né? COMPARTILHO sempre que eu posso com os colegas, compartilho o conhecimento, éh..., reflito sempre que consigo e sempre que posso, FAÇO UMA REFLEXÃO CRÍTICA sobre o processo de ensino e aprendizagem né? de uma segunda língua. REFLITO COMO que está sendo, como está sendo ministradas as minhas aulas, se isso está sendo produtivo, se os alunos estão conseguindo captar alguma coisa. E EU PROCURO SEMPRE BUSCAR MANEIRAS DIFERENTES NÉ? PRA TORNAR AS COISAS MAIS SIMPLES PROS ALUNOS”

Em sua formulação, Ingrid afirma que se constitui uma professora que investe na própria formação e busca capacitação. Seu dizer parece reafirmar, todo o tempo, que ela não deixou que a sua formação ficasse restrita ao Curso de Letras. A formação pós-curso pode ser encontrada, segundo ela, em lugares outros, como a internet e os grupos de associações de professores²⁴ (*eu procuro sempre na internet, me filiar a essas associações de professores de língua inglesa que ajudam muito a gente. Éh, existem livros sobre o estudo, sobre o ensino de língua inglesa*). Nesse sentido, no imaginário de Ingrid, perpetua o discurso de que há maneiras de motivar para ensinar a LE por meio de uma relação de alteridade (o eu permanece em constante relação com um exterior

²⁴ Compreendo que essas associações enunciadas pela professora podem ser as associações estaduais como a APLIEMG, APLIESP, APIES, APLIEPAR, APLIERJ ou cursos que são oferecidos pela ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil), pelo BBC (British Council), pela BRAZTESOL (Brazilian Association of English to Speakers of Other Languages), entre outros.

que o determina), pois, interdiscursivamente, essa é uma das posições que a professora ocupa para enunciar sobre motivação. A alteridade configura-se, então, como a permanente relação que Ingrid relata ter com livros, materiais na internet, associações de professores em geral, etc.,

Apesar do conceito de motivação não aparecer na materialidade linguística desse depoimento, interdiscursivamente seu efeito é percebido, pois a professora, em seu dizer, continua buscando alternativas outras (analisado anteriormente) de que o ensino e a aprendizagem de LE apresentem-se de forma mais amena a seus alunos. Entretanto, o discurso sobre motivação perpassa o imaginário da professora e se constitui em uma forma de controle do professor em sua relação com a língua e possivelmente na relação de seus alunos com a LE (*COMPARTILHO sempre que eu posso com os colegas, compartilho o conhecimento, éh..., reflito sempre que consigo e sempre que posso*).

A tensão enunciativa que se instaura na tentativa de abarcar o conceito de motivação leva a professora a denegar o confronto com a língua, apagar os conflitos que a constituem durante o processo de ensino da LI e inscrever-se em uma ilusão de controle dessa língua (*REFLITO COMO que está sendo, como está sendo ministradas as minhas aulas, se isso está sendo produtivo, se os alunos estão conseguindo captar alguma coisa. E EU PROCURO SEMPRE BUSCAR MANEIRAS DIFERENTES NÉ? PRA TORNAR AS COISAS MAIS SIMPLES PROS ALUNOS*).

Ainda nessa mesma perspectiva, ao enunciarem sobre o ensino da língua inglesa e a situação do professor na escola pública (AREDA 18 e 19), os dizeres de Isis e Valentina também apontam para um discurso da motivação do/no/pelo outro:

(SD18) Isis “Nós não temos sala disponível pra poder trabalhar com os alunos, nós não temos material. TODO material que eu utilizo pra trabalhar é MEU. O som, éh..., as mídias, tudo, tudo éh, que eu uso lá é meu”.

(SD19) Valentina “[...] eu como professora, ATUAL PROFESSORA DE INGLÊS, DE REDE PÚBLICA, eu considero que as condições de trabalho são precárias em algumas escolas. NÃO HÁ recursos audiovisuais suficientes..., éh..., NÃO HÁ ESPAÇO ADEQUADO, eu acho, as aulas são super lotadas. É, É ANGUSTIANTE quando se prepara uma aula, se entusiasma pra dar uma boa aula e..., e você chega e não tem o recurso que você esperava que, que a ESCOLA TERIA QUE TER e não tem. E, eu acho que é basicamente isso. Isso acaba gerando um certo desrespeito por parte dos alunos, que acham uma aula, éh..., MAÇANTE, SEM ATRATIVOS..., por conta dessas faltas de equipamentos..., e, recursos né? PARA UMA BOA AULA DE LÍNGUAS”

As perguntas 18 e 19 do questionário AREDA visam levar os professores participantes a enunciarem sobre a situação da escola pública atualmente e como o ato,

ou efeito de motivar, pode influenciar (ou não) nessa realidade no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Os dizeres de Isis e Valentina apontam para a realidade que a maioria das escolas públicas no Brasil vive nas últimas décadas. Há, sem dúvida, uma gama de argumentos que ressaltam as dificuldades encontradas nas escolas públicas e que influenciam um ensino que seja de qualidade. A falta de espaço e de recursos materiais, por exemplo, encabeçam algumas dessas dificuldades e podem contribuir para uma desaprendizagem de LE nas escolas públicas. Ainda há desafios a serem superados no ensino público de LE, além de se refletir, de acordo com os PCNs de LE, sobre “o seu uso efetivo pela população” (BRASIL, 1998, p.20).

Nesse sentido, ressoam, nos dizeres das duas professoras, as dificuldades encontradas em seus contextos e aponta para uma busca em ter no ensino público as mesmas condições físicas (*Nós não temos sala disponível pra poder trabalhar com os alunos; eu considero que as condições de trabalho são precárias em algumas escolas*) e materiais das instituições particulares de idiomas (*TODO material que eu utilizo pra trabalhar é MEU. O som, éh..., as mídias, tudo, tudo éh, que eu uso lá é meu, você chega e não tem o recurso que você esperava que, que a ESCOLA TERIA QUE TER e não tem*) e por causa disso, diante da falta de recursos, compreendem que é seu papel levar tais recursos para a sala de aula.

Esses modos de dizer apontam para uma inscrição da motivação do/no/pelo outro, através de um desejo de relações outras, ou seja, um desejo de estar em um lugar outro, que permitirá ter condições físicas e pedagógicas para que o ensino da língua inglesa seja motivante. Além disso, os dizeres dos professores ressoam já-ditos sobre o ensino dos institutos de idiomas, legitimados como os lugares ideais para aprender uma LE. Por meio dessa inscrição, o professor se inscreve na ilusão de que, se ele ensinar LE nos mesmos moldes do instituto de idiomas, os alunos serão/estarão motivados para aprender a língua, mesmo que esse ensino ocorra na escola pública (*NÃO HÁ recursos audiovisuais suficientes..., éh..., NÃO HÁ ESPAÇO ADEQUADO, eu acho, as aulas são super lotadas*).

Na SD 19, interdiscursivamente, Valentina retoma, em sua memória discursiva, discursos sobre a escola pública e como ela se distancia do ensino de línguas das instituições de idiomas, consideradas discursivamente como o lugar ideal para aprender uma LE (*Isso acaba gerando um certo desrespeito por parte dos alunos, que acham uma aula, éh..., MAÇANTE, SEM ATRATIVOS..., por conta dessas faltas de*

equipamentos..., e, recursos né? PARA UMA BOA AULA DE LÍNGUAS). Isto posto, a aula de línguas nos moldes dos institutos é a alternativa que o professor encontra para minimizar a relação tenso-conflituosa do aluno com a LE. No desejo desse lugar outro, a professora vive a ilusão de que os recursos audiovisuais, midiáticos e físicos dos institutos permitirão a ela motivar os alunos que frequentam a escola pública. A professora não percebe que o propósito da aprendizagem de LE no ensino público não é o mesmo do instituto, em que a competência oral tem destaque em detrimento das outras competências (ler, escrever e ouvir). Ao mesmo tempo, o conceito de motivação é compreendido a partir da inscrição da professora no desejo de obter na escola pública o que ocorre nas instituições particulares de idiomas, ou seja, a professora acredita que para motivar deve oferecer ao aluno da escola pública o mesmo ensino da instituição particular.

A inscrição discursiva de Isis e Valentina encontra-se no desejo de uma relação outra, no caso, a dos institutos de idiomas, considerados discursivamente como os lugares ideais para aprender uma LE devido aos recursos tecnológico-pedagógicos disponíveis. A voz que elas ressoam predomina em todos os depoimentos dos professores participantes e sustentam a dificuldade deles em enunciar sobre o conceito de motivação. Devido à tensão enunciativa nos depoimentos, percebo que o professor de LI que atua em escolas públicas busca, em todo momento, estabelecer relações com lugares, espaços discursivos outros na tentativa de levar aos alunos um ensino de qualidade e, portanto, motivá-los. Eles buscam no outro a solução dos conflitos e problemas enfrentados na escola pública. Assim, se inscrevem em discursos que denegam o enfrentamento com a LE, apagam o lugar discursivo que ocupam e que os constituem no processo de ensino e aprendizagem de LE na escola pública.

A seguir, analiso outra manifestação da discursividade acerca do conceito de motivação revelada nos dizeres dos professores e que, por meio da motivação do/no/pelo outro se faz revelar, também, na prática em serviço.

4.2.2 A inscrição na prática em serviço como espaço de formação: “o PRÁTICO MESMO, eu aprendi quando eu entrei dentro da sala de aula”.

Ao analisar a discursividade acerca do conceito de motivação nos depoimentos dos professores de LI, observei que quando eles enunciam sobre a sua formação em língua inglesa antes, durante e depois do Curso de Letras (AREDA 12, 15 e 16), os

discursos nos quais inscrevem seus dizeres coexistem com outros discursos, por exemplo, o discurso da prática em serviço como espaço de formação, que provêm, por sua vez de outro lugar discursivo, a formação lacunar do/no Curso de Letras. Vejamos as sequências discursivas a seguir:

(SD20) Isis: “[...] realmente eu achei que o curso tava assim deixando a desejar, curso teórico demais, pouca prática. Eu achava que as aulas de inglês, por exemplo, elas partiriam também pra uma parte de tradução e outra, eu achei que a parte didática, do COMO trabalhar com o aluno, na sala de aula... éh, por exemplo, numa aula interessante pra você dar pro aluno, éh, criar..., éh, situações em que você possa trabalhar uma coisa diferente. Porque hoje o aluno tá muito voltado pra mídia. E eu tive depois que eu comecei a TRABALHAR, a que..., ter que me virar porque a faculdade assim, não me deu embasamento NENHUM. Eu que fui criando meus métodos, fui éh, éh..., éh, assim, eu não posso dizer que a faculdade não me deu embasamento nenhum. A faculdade me deu aquele embasamento teórico, mas o *PRÁTICO MESMO, eu aprendi quando eu entrei dentro da sala de aula*”

(SD21) Ingrid: “Fiz aula particular na [] por um ano. Na verdade, eu fui mais para o curso particular BUSCANDO ALTERNATIVAS OU ESTRATÉGIAS DE SE DAR AULA..., DE INGLÊS, porque eu vinha de uma faculdade que eu não tinha experiência e já estava atuando na escola estadual. Então EU PRECISAVA de estratégias pra trabalhar a língua”.

(SD22) Ingrid: “[...] Você chega na sala de aula, você chega em uma escola, você vai pra sala SABENDO OU NÃO, tendo experiência ou não, você tem que se virar, e isso é muito difícil porque você sai da faculdade com a teoria, prática é muito pouco, porque os estágios não te dão uma prática, DE VERDADE. Você vai lá na escola, faz seu estágio, mas isso são aulas soltas, eu acho que isso não resolve nada. *A PRÁTICA é muito diferente da teoria. Então isso no início É MUITO DIFÍCIL até que você vai criando as suas estratégias, SUAS FORMAS de ministrar as aulas, DE LEVAR* isso pro aluno de uma forma mais agradável né, isso complica UM POUCO, mas *a gente vai, cada um a seu modo, vai descobrindo aí as formas viáveis né? pra se ensinar a língua inglesa*”

Para enunciarem sobre a formação em língua inglesa antes, durante e depois do curso de Letras, Isis (SD20) e Ingrid (SD21 e 22) se inscrevem em uma relação de alteridade com o curso que, em seu imaginário, não lhes proporcionou uma formação prática na LE, ou seja, as professoras acreditam que a formação acadêmica foi insuficiente em relação às técnicas, metodologias e estratégias de ensino da LI e, em razão disso, também não ofereceu uma reflexão sobre o conceito de motivação. Desta forma, seus dizeres apontam para uma inscrição em uma formação lacunar no curso de Letras (*eu tive depois que eu comecei a TRABALHAR, a que..., ter que me virar porque a faculdade assim, não me deu embasamento NENHUM. Eu que fui criando meus métodos*) e na ilusão de que essa formação ocorre na prática em serviço (*A PRÁTICA é muito diferente da teoria. Então isso no início É MUITO DIFÍCIL até que você vai criando as suas estratégias, SUAS FORMAS de ministrar as aulas*).

Parafrasticamente, os dizeres das duas professoras apontam para sentidos que ressoam de que a aprendizagem na graduação não foi capaz de proporcionar um embasamento teórico que pudesse balizar a prática de sala de aula. O discurso que se manifesta é de que a formação do curso de Letras é lacunar, falha, insuficiente e que, apenas a prática em serviço concede a oportunidade de vivenciar o processo de ensino e aprendizagem de LI. Interdiscursivamente, é possível perceber que, no imaginário das professoras, é a experiência da prática em serviço que permite a elas motivar os alunos para aprender LI (*a gente vai, cada um a seu modo, vai descobrindo aí as formas viáveis né? pra se ensinar a língua inglesa*).

A inscrição na formação lacunar, na ilusão de que é na prática em serviço que o professor é capacitado a ensinar LE também está presente nos dizeres sobre a competência oral, segundo Guilherme (2008, p.230). A autora afirma que há uma “representação de um sentido preponderante de um lugar outro que não a universidade para a aprendizagem do que necessitam para exercerem sua prática docente”. Nesse sentido, no imaginário dos professores participantes, a formação no curso de Letras parece ser também insuficiente para proporcionar uma problematização sobre o conceito de motivação.

Ao se inscrevem na prática em serviço como espaço de formação, o efeito que se produz é de que o conhecimento de como motivar para ensinar e aprender a LE é construído apenas na prática de sala de aula (*o PRÁTICO MESMO, eu aprendi quando eu entrei dentro da sala de aula*). Essa ilusão funciona, em ressonância discursiva com a inscrição no silêncio por excesso, analisada anteriormente, devido à dificuldade das professoras em enunciarem sobre o conceito de motivação no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Tendo tratado das inscrições no desejo de relações outras e na prática em serviço como espaço de formação, reveladas nos dizeres dos professores quando enunciam sobre o conceito de motivação, passo, a seguir, a analisar mais uma manifestação da discursividade acerca desse conceito: a motivação enquanto vontade de poder/saber.

4.3 A motivação enquanto vontade de poder/saber

Nesta inscrição discursiva sobre o conceito de motivação, os sujeitos enunciam do lugar social que ocupam: professor de escola pública. O lugar social do professor

legitima os saberes que circulam na escola e torna-se um espaço de inscrição desses professores para tomarem uma posição em relação ao conceito de motivação.

Saber e poder se implicam mutuamente, gerando controle, regulação e interdição (FOUCAULT, 1996). Quando os professores enunciam sobre o conceito de motivação, seus dizeres são produzidos a partir de relações de poder, pois enunciam do lugar que lhes é reconhecido institucionalmente. O discurso enunciado sobre o conceito veicula saberes, que também geram poder. Isto posto, poder e saber se tornam práticas sociais constituídas historicamente e sua articulação busca controlar, regular, selecionar e redistribuir os discursos acerca do conceito de motivação.

A partir dessa percepção, analiso duas subinstâncias que se manifestam nos dizeres dos professores sobre o conceito de motivação, como a inscrição no controle do ensino da LE e a inscrição na (ilusão de) completude.

Passo a tratar, a seguir, da inscrição no controle do ensino da LE.

4.3.1 A inscrição no controle do processo de ensino e aprendizagem da LE: “ao longo das aulas eu procuro deixar eles em silêncio antes de tudo, pra ver SÓ ENTÃO começar a aula, começar a chamá-los pra dentro da aula pra motivá-los dentro do tema que estou trabalhando”

Os discursos sobre motivação que atravessam os dizeres dos professores de LI são constituídos a partir do lugar que ocupam na escola pública, estabelecendo uma relação entre poder e saber. Nas sequências discursivas a seguir, Valentina, Fabiano e Isis marcam como as relações de poder e saber se implicam e constituem o conceito de motivação no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública.

(SD23) Valentina: “*Motivação? Bom, num primeiro momento ATRAVÉS DAS NOTAS, né? e os alunos são obrigados a ter, aquelas notas pra poder atingir o mínimo pra passar, mas há uma, assim, ao longo das aulas eu procuro, eu procuro deixar eles em silêncio antes de tudo, pra ver SÓ ENTÃO começar a aula, começar a chamá-los pra dentro da aula, pra, pra motivá-los dentro do tema que estou trabalhando, procuro perguntar pra eles se eles já viveram situações semelhantes, quê que eles acham, qual a opinião deles, pra ver se eles se interessam mais sobre o assunto que eu estou trabalhando. E também..., através de música, né? de vídeo, de apresentações orais, de trabalhos que eu peço pra eles fazerem, pra apresentarem oralmente, em forma de seminário, éh, trabalhos de dança que no primeiro semestre a gente fez, no segundo bimestre, eu pedi pra fazer, pra apresentar, escolher uma música, aprender a cantar e a dançar essa música e fazer uma apresentação. Éh, não foram resultados MUITO SIGNIFICATIVOS, mas pelo menos eu tentei*”.

(SD24) Fabiano: “Trabalho a motivação focando bem a importância DO APRENDIZADO em qualquer conteúdo, não só na língua estrangeira. Éh, mostrando como eles podem aplicar esse conhecimento adquirido NA ESCOLA, no mercado de trabalho”.

Uma das vozes que podem ser ouvidas nos depoimentos sobre motivação refere-se ao controle do processo de ensino e aprendizagem da LE pelo professor. Durante os depoimentos, percebo que essa voz ressoa em vários momentos, ora para estabelecer uma relação de alteridade ora como forma de disciplina, regulação.

Na SD23, Valentina aponta que a motivação começa pelas notas atribuídas aos alunos (*Motivação? Bom, num primeiro momento ATRAVÉS DAS NOTAS, né? e os alunos são obrigados a ter, aquelas notas pra poder atingir o mínimo pra passar*). Sua formulação não deixa dúvidas de que ela utiliza as notas como uma forma de regular o ensino da LE e a motivação para ensinar essa língua. Há uma discursividade de que é impossível aprender LE na escola pública que circula socio-historicamente e, muitas vezes, constitui a memória discursiva de pais, alunos e também de professores como Valentina. No imaginário da professora, o controle através das notas (punição), que ficarão registradas nos diários de classe, confere-lhe poder sobre os alunos e sobre o ensino da língua (saber). A motivação, portanto, ocupa um lugar de controle sobre a língua ensinada e sobre as notas atribuídas aos alunos. Esse controle se apresenta, por exemplo, na forma como ela descreve o início da aula (*eu procuro deixar eles em silêncio antes de tudo, pra ver SÓ ENTÃO começar a aula, começar a chamá-los pra dentro da aula, pra, pra motivá-los dentro do tema que estou trabalhando*). A motivação se constitui, interdiscursivamente, na disciplina, na regulação de como o ensino da língua deve ocorrer assim como a participação dos alunos dentro da sala de aula. Nesse sentido, as relações de poder são impostas pelas instituições e marcadas pela disciplina que “traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (FOUCAULT, 2008, p.149), ou seja, ao impor um controle sobre a LE, o professor acredita que esse controle o permite motivar os alunos.

Ao mesmo tempo em que ocupa esse lugar de repressão, a professora enuncia que busca saber a opinião dos alunos (*procuro perguntar pra eles se eles já viveram situações semelhantes, quê que eles acham, qual a opinião deles, pra ver se eles se interessam mais sobre o assunto que eu estou trabalhando*), numa tentativa de, em seu dizer, minimizar a tensão ao ocupar esse lugar. Apesar disso, o efeito de sentido produzido ainda é da ordem do controle. Esse efeito continua quando Valentina descreve as atividades feitas durante a aula (*através de música, né? de vídeo, de*

apresentações orais, de trabalhos que eu peço pra eles fazerem, pra apresentarem oralmente, em forma de seminário). Na tentativa de enunciar sobre motivação, novamente uma tensão enunciativa se manifesta e produz um efeito de controle do ensino de LE. Desta forma, o professor enuncia a partir de uma inscrição na relação entre poder e saber, apagando o conflito que constitui a sala de aula de LE para afirmar que há maneiras de sustentar um controle para motivar. Problematicando esse dizer, percebo que essa discursividade torna o processo de motivar mais conflituoso tanto para o professor quanto para o aluno, pois esse controle não se mantém, ou seja, ele não se sustenta (*eu pedi pra fazer, pra apresentar, escolher uma música, aprender a cantar e a dançar essa música e fazer uma apresentação. Éh, não foram resultados MUITO SIGNIFICATIVOS, mas pelo menos eu tentei*).

Fabiano (SD24) também se inscreve nessa posição enunciativa quando fala sobre como a motivação é trabalhada nas aulas de LE (AREDA 30). Seu modo de dizer é categórico e incisivo (*Trabalho a motivação focando bem a importância DO APRENDIZADO em qualquer conteúdo, não só na língua estrangeira*) e ressoa como uma prescrição que não se limita somente ao ensino de LE. Compreendo que o professor participante, anteriormente inscrito em um silêncio por excesso, busca em sua memória discursiva, dizeres que lhe deem um referencial discursivo que legitime a sua posição em relação ao conceito. Em outras palavras, Fabiano constrói um imaginário de que há um saber que legitima como motivar. Esse saber é estabelecido a partir de uma prescrição, pois dá ao sujeito aluno e até a ele mesmo uma forma de poder.

Nesse sentido, o professor de LI se inscreve em uma ilusão de completude na medida em que constrói um imaginário de controle da LE. Ao fazer uso do verbo ‘aplicar’, Fabiano produz um efeito de sentido de autonomia, ou seja, a motivação ocorre no momento em que o aluno controla (poder) a aprendizagem da língua (saber) (*mostrando como eles podem aplicar esse conhecimento adquirido NA ESCOLA, no mercado de trabalho*). O modo de dizer de Fabiano revela uma tensão que se instaura ao enunciar sobre como a motivação, apaga os conflitos constitutivos da relação com uma língua outra e denega uma tomada de posição outra em relação à LE.

Em suma, na tentativa de enunciar sobre o conceito de motivação, os professores se inscrevem no controle do processo de ensino e aprendizagem da LE, em uma relação de poder/saber, reproduzindo discursos do senso comum e permitindo que essa discursividade circule socio-historicamente.

Na próxima subinstância, analiso a inscrição na ilusão de completude.

4.3.2 A inscrição na (ilusão de) completude: “o conceito de motivação é quando o professor responsável pela disciplina nos fazia sentir capazes de DOMINAR uma determinada área do conhecimento”

Percebo que nos dizeres proferidos pelos professores participantes sobre o conceito de motivação, há uma voz que ressoa discursivamente e, cujo efeito, se configura em uma completude na LE. Essa voz ressoa nessa ilusão no sentido de que o professor de LE acredita que ao motivar o aluno lhe proverá todos os elementos de sua falta, ou seja, motivar o aluno configura-se em instituir elementos que vão preencher as lacunas da aprendizagem. Para analisar a inscrição na (ilusão de) completude, focalizo as seguintes SDs:

(SD26) Fabiano: “Na minha graduação, *o conceito de motivação é quando o professor responsável pela disciplina nos fazia sentir capaz, capazes de, de DOMINAR uma determinada área do conhecimento*, fazia a gente acreditar nisso, correr atrás dos nossos objetivos, isso foi muito importante”

(SD27) Isis: “[...] *na faculdade eu achei que assim que foi MUITO POUCO, se você entrar e não souber o inglês, você sai de lá do mesmo jeito*, eles não tem aquela coisa pra te dar um, um suporte e..., quando eu fiz o curso de inglês, foi o que REALMENTE me valeu.”

(SD28) Isis: “Olha, *eu ainda acho que não cheguei no meu ápice*. Embora já esteja com vinte e um anos de carreira, né? Mas eu tenho crescido muito, eu tenho evoluído, eu acho que a gente sempre tem que aprender. Embora já esteja com vinte e um anos de carreira, né? Mas eu acho assim, que *o que eu POSSO passar pro meu aluno, eu passo, eu procuro saber o MÁXIMO que eu posso, pra não deixar a desejar [...]*”

(SD29) Isis: “Olha há mais tempo, assim um tempo atrás, os meninos não viam um sentido. Porque eles falavam: ‘Ah, a gente não sabe nem falar português, porque que a gente vai estudar inglês?’ Mas hoje que com o próprio, com a própria globalização, os meninos já tão tendo uma OUTRA visão, que é aquela que eu já falei: que *o mundo fala inglês e se você não falar INGLÊS, você vai ser um, ANALFABETO, entre aspas, né? Então você precisa saber inglês*”.

(SD30) Ingrid: “Então, em sala de aula é uma coisa que É DIFÍCIL porque o aluno... *NÃO É A LÍNGUA MATERNA, É UMA SALA CHEIA, VOCÊ NÃO TEM COMO DAR ATENÇÃO PRA CADA UM, você não tem como trabalhar de forma adequada as quatro habilidades, então isso desmotiva um pouco. Mas a gente TENTA levar pra sala aquilo que os alunos gostam, O QUE DESPERTAM nele algum interesse, como música, filme*, isso a gente às vezes, A GENTE TENTA LEVAR, lógico que não dá pra ser todas as aulas diferentes, mas a gente TENTA TRAZER o aluno pro nosso lado.”

(SD31) Ingrid: “Agora, o que me motiva a ser professora de língua inglesa é que eu ainda acredito que as coisas mudarão na escola estadual..., e *que vai chegar um tempo em que a gente vai poder dar realmente as quatro habilidades, poder dividir a sala, levar uma pro laboratório e ter uma pessoa AUXILIANDO com esse outro restante*, a gente fazer uma troca e isso eu acho que é importante. Eu SONHO ainda *com o ensino de língua inglesa IDEAL NAS ESCOLAS*.”

(SD32) **Márcia:** “Um fator importante e ideal para que os alunos despertem um interesse por uma língua estrangeira...”

Além de se inscrever no discurso do controle da LE, por meio de uma relação de poder/saber (FOUCAULT, 1996), Fabiano (SD26), do lugar discursivo de licenciando, também se inscreve na ilusão de um conhecimento pleno da LE para enunciar sobre o conceito de motivação. Seu dizer ressoa, interdiscursivamente, o desejo de uma completude na LE, pois o domínio dela lhe proporcionará ser/estar motivado (*o conceito de motivação é quando o professor responsável pela disciplina nos fazia sentir capaz, capazes de, de DOMINAR uma determinada área do conhecimento*). Ao mesmo tempo, por meio desse desejo pela completude na LI, Fabiano resiste em assumir a incompletude constitutiva de sua subjetividade, apagando sua condição lacunar de aprendiz da língua. Interdiscursivamente, o conceito de motivação é atravessado por sentidos de um ideal a ser seguido, pois permite o completo domínio da LE.

Por meio desse imaginário, Isis (SDs 27 e 28), também, se inscreve no desejo de uma completude na LE, pois acredita que precisa obter o domínio da LE, principalmente durante o curso de Letras (*se você entrar e não souber o inglês, você sai de lá do mesmo jeito*). Em ressonância discursiva com outros dizeres, a professora também se inscreve na ilusão da completude na LE, marcando sua posição como sujeito de um devir (*eu ainda acho que não cheguei no meu ápice*), sempre à espera de uma completude e que, via motivação, será um dia alcançada.

Semelhantemente, a inscrição na ilusão de completude é revelada em outro dizer de Isis (SD29). A professora deseja motivar os alunos por meio da completude na língua, ou seja, por meio do domínio da LI (*o que eu POSSO passar pro meu aluno, eu passo, eu procuro saber o MÁXIMO que eu posso, pra não deixar a desejar*). Ilusoriamente, seu desejo funciona como um escape, pois busca, em todo momento, dizeres que possam explicar como compreende o conceito de motivação. Nesse sentido, o sujeito, ao mobilizar sua memória discursiva, em um processo de tensão, enuncia sobre aquilo que o constitui: suas falhas, seus equívocos, seus conflitos, seus medos.

Ao mesmo tempo, esse dizer de Isis também revela que ela se responsabiliza pela falta constitutiva de seus alunos. Interdiscursivamente, a professora imagina que, via motivação, consegue preencher suas faltas, interferindo em sua incompletude, ou seja, vive a ilusão de que pode oferecer aos alunos uma completude na língua que aprendem. Ao se inscrever nesse lugar, a professora toma para si a responsabilidade de

motivá-los para que suas faltas também sejam preenchidas, além de se sentir responsável pelo conhecimento da língua que acredita que eles passarão a dominar.

Em outro momento do depoimento, Isis mantém sua inscrição na ilusão de completude:

(SD29) Isis: “Olha há mais tempo, assim um tempo atrás, os meninos não viam um sentido. Porque eles falavam: ‘Ah, a gente não sabe nem falar português, porque que a gente vai estudar inglês?’ Mas hoje que com o próprio, *com a própria globalização, os meninos já tão tendo uma OUTRA visão*, que é aquela que eu já falei: que *o mundo fala inglês e se você não falar INGLÊS, você vai ser um, ANALFABETO, entre aspas, né? Então você precisa saber inglês*”.

Quando convocada a enunciar sobre como avalia os questionamentos dos alunos sobre o porquê de se aprender a língua inglesa no Brasil e/ou na escola pública a fim de tangenciar o conceito de motivação (AREDA 23), Isis afirma que muitos alunos não viam sentido, pois imaginavam que a LI não era importante como a língua portuguesa (LP). Essa formulação produz um efeito de sentido de que os alunos não se sentem motivados para aprender LI na escola pública. Entretanto, a professora desloca sua formulação para afirmar que o fenômeno da globalização permite que ela motive seus alunos a aprender a LI (*com a própria globalização, os meninos já tão tendo uma OUTRA visão*).

Isis se inscreve em uma ilusão de completude por meio do discurso da globalização para tentar enunciar sobre como compreende o conceito de motivação (*o mundo fala inglês e se você não falar INGLÊS, você vai ser um, ANALFABETO, entre aspas, né? Então você precisa saber inglês*). Não é apenas a completude na língua que promoverá a motivação, mas também a completude que a língua imaginariamente exerce no mundo, ou seja, o lugar discursivo e ideológico que a língua inglesa ocupa na sociedade ocidental contemporânea.

Além disso, esse dizer ressoa também como uma modalização deôntica em que, ao obter a completude na LE, o professor (sujeito do devir) consegue motivar os alunos e eles, por sua vez, aprendem “tudo” o que precisam nessa língua, suprimindo suas faltas (*se você não falar INGLÊS, você vai ser um, ANALFABETO, entre aspas, né? Então você precisa saber inglês*).

Ingrid também apresenta, na interdiscursividade de seus dizeres, a inscrição na ilusão de completude. A professora evoca a voz da idealização do ensino de LI, como caráter motivador, para falar sobre a profissão desde que começou a atuar até os dias de

hoje (AREDA 16), ao mesmo tempo em que revela o que a motiva a ser professora de LI (AREDA 21):

(SD30) Ingrid: “Então, em sala de aula é uma coisa que É DIFÍCIL porque o aluno... *NÃO É A LÍNGUA MATERNA, É UMA SALA CHEIA, VOCÊ NÃO TEM COMO DAR ATENÇÃO PRA CADA UM, você não tem como trabalhar de forma adequada as quatro habilidades, então isso desmotiva um pouco.* Mas a gente *TENTA* levar pra sala aquilo que os alunos gostam, *O QUE DESPERTAM* nele algum interesse, como música, filme, isso a gente às vezes, A GENTE *TENTA LEVAR*, lógico que não dá pra ser todas as aulas diferentes, mas a gente *TENTA TRAZER* o aluno pro nosso lado.”

(SD31) Ingrid: “Agora, o que me motiva a ser professora de língua inglesa é que eu ainda acredito que as coisas mudarão na escola estadual..., e que *vai chegar um tempo em que a gente vai poder dar realmente as quatro habilidades, poder dividir a sala, levar uma pro laboratório e ter uma pessoa AUXILIANDO com esse outro restante, a gente fazer uma troca e isso eu acho que é importante.* Eu *SONHO* ainda *com o ensino de língua inglesa IDEAL NAS ESCOLAS*”

Os dizeres de Ingrid revelam a sua inscrição em lugares outros para enunciar sobre o conceito de motivação. Em síntese, no imaginário da professora, as condições vivenciadas na sala de aula de ensino público não propiciam o que seria o ensino ideal de LE (*NÃO É A LÍNGUA MATERNA, É UMA SALA CHEIA, VOCÊ NÃO TEM COMO DAR ATENÇÃO PRA CADA UM, você não tem como trabalhar de forma adequada as quatro habilidades, então isso desmotiva um pouco*) e, por essa razão, ela se inscreve nessa ilusão de completude para discursivizar sobre o conceito de motivação. Ao se inscrever nesse lugar, ou seja, ao idealizar um ensino de LI, via motivação, a professora busca resistir aos problemas enfrentados na sala de aula e permanecer na escola pública.

Nesse sentido, além de se inscrever no/do desejo de relações outras para que o ensino da língua inglesa seja motivante, como já analisado anteriormente, Ingrid ainda se inscreve na ilusão de completude na medida em que constrói um imaginário de completude da LE e do ensino dessa língua para que consiga motivar os alunos.

A tensão enunciativa que se instaura leva a professora a se inscrever na ilusão de que precisa proceder metodologicamente da mesma forma que as instituições particulares de ensino de línguas para motivar os alunos e preencher a falta desse ensino de LE na escola pública. Isto posto, o conceito de motivação sempre ocupará o lugar de devir, pois o professor de LI, em busca de uma constante completude, acredita que há meios de garanti-la. Essa voz ressoa discursivamente pelos dizeres e provoca o efeito de sentido de que a motivação deve partir do professor (*a gente TENTA levar pra sala aquilo que os alunos gostam, O QUE DESPERTAM nele algum interesse, como música, filme [...]*). Entretanto, ao se inscrever nesse lugar, a professora esquece a relação tenso-

conflitiva de sua condição lacunar em se constituir sujeito que motiva e/ou está motivado e, continua a viver a ilusão de que pode preencher seu desejo de motivar os alunos, silenciando suas tensões, conflitos e enfrentamentos com a LI (REVUZ, 1998).

Ainda assim, a forma como Ingrid enuncia sobre o que a motiva ser professora de LI revela essa posição idealizada e de completude (*vai chegar um tempo em que a gente vai poder dar realmente as quatro habilidades, poder dividir a sala, levar uma pro laboratório e ter uma pessoa AUXILIANDO com esse outro restante*). O que a motiva é ‘sonhar’ *com o ensino de língua inglesa IDEAL NAS ESCOLAS*. Ao evocar essa memória discursiva, a professora imagina que consegue motivar mais os alunos, pois apenas a estrutura presente nos institutos de idiomas (laboratório, ensinar as quatro habilidades) permite motivá-los. Nesse sentido, Ingrid justifica sua inscrição em um devir, em um ensino que ainda está a se realizar e, portanto, que ainda falta na escola pública. O efeito de sentido percebido é o de denegação, ou seja, enunciar que não consegue motivar devido à falta de estrutura da escola pública apaga a possibilidade de poder interpelar os alunos, levando-os a um encontro com a LE e provocando-os a tomarem uma posição em relação a essa língua.

Na SD a seguir, Márcia, ao enunciar sobre como define motivação em língua inglesa (AREDA 32), também se inscreve na ilusão de completude:

(SD32) Márcia: “Um fator importante e ideal para que os alunos despertem um interesse por uma língua estrangeira... [...]”

Novamente quando o professor enuncia sobre o conceito de motivação, percebo o seu desejo por uma completude. Sócio-historicamente, o sujeito é afetado por esse desejo de “estar na língua” – em uma língua -, ser falado por ela, sem estranhamentos” (GRIGOLETTO, 2001, p.150), mas o encontro/confronto com a LE nunca é confortável para o sujeito (REVUZ, 1998).

O uso do modo subjuntivo, no presente, *para que os alunos despertem*, revela a tentativa de Márcia em colocar a motivação como a condição que falta para configurar a completude, ou seja, quando os alunos estiverem motivados/forem motivados, despertará neles o que falta para se interessarem pela LE. Nesse sentido, a ilusão de completude se configura inerente ao sujeito e assevera, no caso dessa pesquisa, a dificuldade do professor de LI em enunciar como compreende o conceito de motivação. Mais uma vez, o professor coloca para si a responsabilidade em motivar os alunos, pois *é importante e ideal*.

Problematizando esse dizer, posso afirmar que talvez os alunos de Márcia também se inscrevam nessa discursividade, em uma motivação da ordem da completude, ou seja, o encontro com a LE que, hipoteticamente não provoca conflitos e tensões, os faz se sentirem motivados para aprendê-la.

Tendo apresentado meu gesto de interpretação sobre os dizeres dos professores de LI sobre o conceito de motivação, passo, finalmente, às considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*The Word gave life to everything that was created, and
His life brought light to everyone.
(BIBLE, John, 1:4)*

*Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no
qual ela será ouvida, respondida e reapreciada.
(BAKHTIN, 2011, p.356)*

*[...] ver a linguagem como performativa possibilita
entender que estar no mundo social é um ato de
operar com as línguas, discursos e culturas
disponíveis no aqui e no agora para construí-lo,
não somente com base em significados já dados,
mas também com base naqueles que nós mesmos
podemos gerar, à luz de quem somos ou podemos
ser em nossas histórias locais, portanto, em nossas
performances.
(MOITA LOPES, 2008, p.326)*

Neste momento da dissertação, visando algumas considerações finais, me proponho a discutir e refletir sobre os resultados desta pesquisa e suas significações para a área de Linguística Aplicada, principalmente em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores.

Para isso, busquei na escuta dos depoimentos, compreender as inscrições discursivas reveladas pelos professores de LI quando enunciam sobre o conceito de motivação e a interdiscursividade subjacente a essas inscrições discursivas. Estas duas questões balizaram a minha investigação e configuraram-se em uma busca de melhor compreender a relação do professor de língua inglesa de ensino público e o conceito de motivação.

Por meio desses questionamentos, pude investigar o conceito de motivação por meio dos dizeres de alguns professores de LI da rede pública de ensino fundamental e médio da cidade de Uberlândia, MG. Também foi possível analisar os efeitos de sentidos da palavra motivação nos depoimentos, procurando delinear a concepção de sujeito subjacente a este conceito e identificar o papel que o professor de LI atribui a si mesmo e ao aluno quando enuncia sobre questões motivacionais. Por fim, em minha análise, busquei problematizar os possíveis desdobramentos dessas questões para/na prática do professor de LI.

Durante o percurso da pesquisa, pude perceber que, quando os professores de LI de escolas públicas enunciam sobre o conceito de motivação, se inscrevem em lugares outros. Nesse sentido, a motivação é silenciada durante o percurso enunciativo dos professores de LI, por meio de uma inscrição no silêncio por excesso e por uma inscrição no processo de anomia. Em outros momentos, a motivação é discursivizada do/no/pelo outro, quando os professores se inscrevem no/do desejo de relações outras e na prática em serviço como espaço de formação. Por fim, a motivação se estabelece enquanto vontade de poder/saber no momento em que se inscrevem no controle do processo de ensino e aprendizagem de LE e na ilusão de completude.

Ao estudar essas inscrições, pude observar que elas se interpenetram e se interconstituem, revelando um embate de vozes que constitui o professor de LI em relação ao conceito de motivação. Nos dizeres, ressoam discursos institucionalmente construídos e que circulam socio-histórico e ideologicamente. Os professores de LI, nas condições de produção desta pesquisa, se inscrevem na discursividade acadêmico-científica de uma LA tradicional, que concebe a língua(gem) em sua completude e

transparência, denegando a natureza dialógica da linguagem e apagando os conflitos e as tensões constitutivas do processo de ensino e aprendizagem de LE.

Como defendido ao longo deste trabalho, me inscrevo em uma LA de caráter inter/transdisciplinar, que tenta provocar deslocamentos nessas discursividades que constituem os professores de LE e também o ensino dessa língua. Na esteira deste posicionamento acadêmico-científico, analisei as inscrições discursivas de professores de LI em-serviço que atuam em escolas públicas estaduais.

Denominei como *motivação silenciada*, a primeira inscrição desses professores em relação ao conceito de motivação. Pude compreender que o conceito é silenciado, por meio de um *silêncio por excesso*, pois os professores deixam vir à tona uma emergência de várias vozes, revozeando os já-ditos sobre motivação, ou seja, há um excesso de dizeres que apontam para uma necessidade de reafirmar um sentido (VILLARTA-NEDER, 2004) sobre motivação. Em outros momentos, também pude perceber que o conceito de motivação é silenciado por meio de uma inscrição em um *processo de anomia*, em que os professores de LI denegam suas identificações com a língua e culturas maternas em virtude de um desejo de obter a língua e cultura estrangeiras (GUILHERME e SANTOS, 2014) e, essa denegação se constitui no imaginário deles quando enunciam sobre o conceito de motivação, silenciando-o ao trazer à tona dizeres outros, de ordem anômica.

No que diz respeito à segunda inscrição, *a motivação do/no/pelo outro*, os professores de LI deixam ressoar, em seus modos de dizer, uma relação de alteridade em que, *no/do desejo de relações outras* (colegas, alunos, material didático, mídia, etc.), conseguem motivar os alunos para aprender uma LE. Entretanto, a motivação estabelecida nessa relação de alteridade possui resquícios de um efeito de controle, pois nos depoimentos, emergem, interdiscursivamente, dizeres que funcionam como uma ilusão de completude no processo de ensino e aprendizagem da LE. Assim, nos dizeres dos professores, pude perceber que pelo outro, com o outro e para o outro, os professores de LI acreditam que a constante relação de alteridade que estabelecem, garantirá formas ou alternativas outras para motivar os alunos.

Nesse íterim, os professores também se inscrevem na *prática em serviço como espaço de formação* quando enunciam sobre o conceito de motivação, pois se inscrevem no discurso de que a experiência da prática em serviço e não a formação no Curso de Letras lhes proporcionou aprender a motivar os alunos.

Posteriormente, na terceira e última inscrição discursiva revelada nos depoimentos, a *motivação enquanto vontade de poder/saber*, pude observar que os professores de LI, quando enunciam sobre o conceito de motivação, se inscrevem na relação existente entre poder e saber (FOUCAULT, 1996), apagando o conflito que constitui a sala de aula de LE para afirmar que há um *controle do processo de ensino e aprendizagem de LE* e, por causa disso, também há maneiras de sustentar um controle para motivar. Além disso, há uma voz ressonante, cujo efeito se dá por meio de uma *inscrição na (ilusão de) completude*, no sentido que o professor de LE acredita que ao motivar o aluno, lhe proverá todos os elementos de sua falta, ou seja, motivar o aluno configura-se em instituir elementos que preenchem todas as lacunas da aprendizagem.

Esses resultados me permitiram compreender que o professor de LI se depara com uma dificuldade em enunciar sobre o conceito de motivação, pois, ao acionar sua memória discursiva, enuncia sobre questões outras e se inscrevem discursivamente em lugares outros. Nesse sentido, o professor de LI discursiviza a partir de inscrições discursivas antagônicas e contraditórias, por meio de mecanismos enunciativos de silenciamento, apagamento, contradição e denegação e apresenta como ele se identifica com a LE enquanto sujeito discursivo. Por meio da interdiscursividade, os dizeres dos professores reproduzem concepções de motivação tradicionalmente estudadas na esfera acadêmico-científica da LA, como por exemplo, pelo viés da cognição, do controle, da ilusão de completude, entre outros.

Problematizo, portanto, os dados analisados, interpelada pela hipótese previamente levantada, de que os sentidos sobre o conceito de motivação são produzidos por meio de uma clivagem entre a interdiscursividade sobre o conceito e as tomadas de posição do sujeito na relação dele com a língua. Isto posto, o conceito de motivação tradicionalmente estudado, e que ressoa nos dizeres dos professores de LI, pode ser ampliado teoricamente e ser compreendido pelo viés da interpelação, ou seja, de uma tomada de posição em relação à LE. Tal processo oportuniza ao professor e também ao aluno, constituírem-se sujeitos dessa língua ao tomar uma posição, em concordância (identificação), questionamento (contra-identificação) ou ruptura (desidentificação), por meio da linguagem, em relação ao que lhe é dito ou dado a pensar sobre motivação (PÊCHEUX, 1969/2010, 1975/2009, 1983/2006).

Isso não quer dizer que nego a concepção regular presente na área de LA (em diálogo com a Psicologia Social) sobre motivação, pois, é a partir dela, que posso lançar um olhar outro sobre o conceito. Entretanto, percebo que, quando o conceito de

motivação é mobilizado da forma como está legitimado nos estudos sobre a linguagem e na área de ensino e aprendizagem de LE, torna-se um obstáculo, principalmente ao professor de LI, que se depara com uma dificuldade em enunciar sobre ele. Em meu ponto de vista, essa dificuldade ocorre devido a uma falta de formação sobre o conceito, ou seja, uma formação que, durante o Curso de Letras, discuta e problematize os sentidos atribuídos ao conceito de motivação para ensinar uma LE. Além disso, há também uma dissonância entre as vozes que constituem o professor de LI quando enuncia sobre motivação, pois são vozes que constituem sua memória discursiva construída a partir das experiências vivenciadas como aluno de LI, dos discursos que circulam socio-historicamente na mídia e que, por sua vez, criam um senso comum e que não têm sido problematizados durante a formação pré-serviço.

Nesse sentido, a formação do professor sobre o conceito de motivação continua sendo contraditória e tenso-conflitiva, pois há a crença plena de que é possível motivar e controlar a aprendizagem da LE seja pelas notas, seja pelo material didático utilizado durante as aulas, seja pela metodologia escolhida, seja pelo afeto com a LE, entre outras. Logo, o professor acredita que há uma forma, um *how to do*, em que a motivação ocorre em uma relação de causa e efeito, ou seja, o professor imagina que, determinadas técnicas e/ou metodologias de ensino na aula de LI provocarão, diretamente no aluno, a motivação para aprender a língua.

Compreendo que, nessa perspectiva, o olhar outro lançado ao conceito de motivação, nesta pesquisa, revela a incompletude do conceito, na medida em que me inscrevo em uma teoria que defende a constituição dos sujeitos pelo viés da interpelação, da tomada de posição axiológica, do não controle da língua e, portanto, do não controle da aprendizagem de LE. A perspectiva discursiva defendida neste trabalho pode, a meu ver, contribuir para que o conceito de motivação seja deslocado do lugar comum em que se encontra atualmente, principalmente no processo de formação de professores de línguas, para que não fiquemos presos apenas às metodologias e técnicas de ensino, mas que ajudemos os alunos no “processo de nascimento da individualidade linguística” na “língua viva e criativa do povo” (BAKHTIN, 2013, p. 43).

Percebo também, que as várias vozes que constituem o professor de LI para enunciar sobre o conceito de motivação estão plenas de valores do senso comum, que provém de discursos que atravessam a constituição do professor e o leva a se inscrever em um lugar de frustração, sobretudo o discurso de que a escola pública não é o lugar para aprender uma LE. Esse discurso os leva a se inscrever nesse lugar em que a

responsabilidade da desaprendizagem é do próprio professor ou é atribuída ao outro, na medida em que ele almeja que o aluno aprenda uma LE por meio da motivação comumente legitimada socio-historicamente.

Essa dissertação se configura, portanto, em um movimento de resgate da conceituação sobre motivação e como o conceito tem circulado no discurso acadêmico-científico (desde a pesquisa de Iniciação Científica) da LA. Ela se configura também em um olhar outro sobre o conceito de motivação, na medida em que foi estendido teoricamente, não para discordar completamente da conceituação legitimada na área de LA, mas para problematizá-la e estendê-la, a partir da filiação teórica estabelecida no entremeio entre a LA e os estudos do discurso, com os pressupostos de Michel Pêcheux e a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin.

Posso afirmar que, ao analisar os acontecimentos que constituem a memória do professor sobre o conceito de motivação e o movimento de escuta das suas vozes me permitiram compreender suas angústias, tensões, conflitos e dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula e que, muitas vezes, os fazem se sentir desvalorizados, frustrados e que também me constituem, não apenas enquanto pesquisadora, mas como professora em-serviço de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

ARCHANJO, R. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011, p. 609-632.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **A motivação para aprender Língua Estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar**. 215p. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1993.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem e Ensino**, v.7, n.1, 2004, p.123-156.

_____. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. Cap. 1, p. 15-42.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2007, p. 109-138.

BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 1929. Tradução de Michel Laund e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009, 203 p., 13ª ed.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 1975. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Hucitec/Ed. da UNESP, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. 1979. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, 476 p., 6ª ed.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. Apresentação de Beth Brait. Organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013, 119p., 1ª ed.

_____. **O freudismo**: um esboço crítico. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2014, 110p., 2ª ed.

BERGVALL, V. L. & REMLINGER, K. A. Reproduction, resistance and gender in educational discourse: The role of Critical Discourse Analysis. In: **Discourse & Society**. London. Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications, vol. 7, 1996, p. 453-479.

BOHN, H. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p. 11-23.

BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 263, 2012, 2ª ed.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004, 2ª ed.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, 120 p.

BRITO, C. C. P. Discurso(s) sobre o ensino de língua materna em um curso de formação de professores. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011, p. 633-651.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Ensino de culturas estrangeiras em escolas brasileiras: um olhar sobre o discurso da mídia. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 15, Jan/Jun, 2013, p. 159 – 180.

_____. Memorial de Aprendizagem e a Formação do Professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), v. 14, 2014, p. 511-532.

BROWN, H. D. M&Ms for language classrooms? Another look at motivation. In: ALATIS, J. E. (Ed.), Georgetown University round table on language and linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press, 1990, p. 383–393.

CELANI, M. A. A. Afinal, O Que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z., CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992, p. 17-23.

CANAGARAJAH, A. S. Reconfiguring local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, A. S. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah: Erlbaum, 2005, p. 3-24.

CAVALCANTI, M. C. A Propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 7, n. 2, 1986, p. 5-12.

_____. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226, 1 ed.

CORACINI, M. J. R. F. A Análise do Discurso na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S. T. S. (Org.). **Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, p. 17-33.

COSTA, N. G.; GUILHERME, M. F. F. Sentidos da palavra motivação em artigos acadêmico-científicos na área de Linguística Aplicada. **Horizonte Científico**, v. 6, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/13461>>. Acesso em: 15 jan 2013.

COSTA RIBAS, F. ; MANZAN PERINE, C . O que motiva graduandos a iniciar um curso de inglês a distância? In: **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, 2014, p. 245-271.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DINIZ, A. M. A flutuação da motivação no processo de aprendizagem de língua estrangeiras. 2011. 100f. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2011.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **Modern Language Journal**, v. 78, n. 3, 1994, p. 273-284.

_____. Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation. **British Journal of Educational Psychology**, v. 70, 2000, p. 519-538.

_____. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 155p.

_____. **New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research**. Annual Review of Applied Linguistics. Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p. 43-61.

_____. **The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005, 263p.

_____. **Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. **Working Papers in Applied Linguistics**. Thames Valley University, London, v. 4, 1998, p. 43-69.

DUARTE, G. M.; GUILHERME, M. F. F. **Ensino de língua materna: uma possibilidade de praticar a teoria e teorizar a prática**. (no prelo).

FERREIRA ROSA, I. Inscrições discursivas na narrativa de As horas nuas de Lygia Fagundes Telles. 2009. 181 f. **Dissertação De Mestrado**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FOUCAULT, M. 1971. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio, São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2008, 35ª ed.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, R. C. **Social Psychology and Language Learning**: The Role of Attitudes and Motivation. Londres: Edward Arnold, 1985.

_____.; LAMBERT, W. E. Motivational Variables in Second Language Acquisition. In: **Canadian Journal of Psychology**, v. 13, 1959, p. 266-272.

_____. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

_____. Gardner and Lambert (1959): Fifty years and counting. **Canadian Association of Applied Linguistics**. Symposium presentation, Ottawa, ON, May, 2009.

GASPARINI, E. N. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – uma análise discursiva. **Polifonia**, Cuiabá, EDUFMT, n. 10, 2005, p. 159-175.

GIMENEZ, T.; PERIN, J. O.; SOUZA, M. M. Ensino de Inglês em escolas públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação. **Signum**. Estudos de Linguagem, Londrina, v. 6, n.1, 2003, p. 167-182.

GÓMES, P. C. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 34, 1999, p. 53-77.

GRABE, W. Applied Linguistics: an emerging discipline for the twenty-first century. In: **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. Oxford University Press, 2002, p. 3-12.

GRANTHAM, M. R. Leitura e repetição: formas de interpretação. In: CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). **Discurso e Sociedade**: práticas em análise do discurso. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 209-234.

GREGOLIN, M. R. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C (Org.). **Teorias Linguísticas**: problemáticas contemporâneas. Uberlândia, EDUFU, 2003, p. 21-34.

_____. Linguagem e História: relações entre a Linguística e a Análise do Discurso. In: SANTOS, J. B. C. (Org.). **Sujeito e Subjetividade**: discursividades contemporâneas. Linguística in Focus 6, Uberlândia, EDUFU, 2009, p. 43-58.

GUILHERME, M. F. F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês)**: fronteiras e limites. 2008, 325 f. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. Da formação pré-serviço à prática em-serviço do professor de língua inglesa: a falta constitutiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 1, Jan/Jun, 2010, p. 185-204.

_____. Bakhtin e os Estudos em Linguística Aplicada. In: STAFUZZA, G. (Org.). **Slovo - O Círculo de Bakhtin no Contexto dos Estudos Discursivos**. Curitiba: Appris, v. 1, 2011, p. 59-78.

_____. **Ensino de línguas e a formação do professor**: disciplina do programa de pós-graduação em estudo linguísticos. 11 maio 2015. Notas de aula. Exposição oral.

GUILHERME, M. F. F.; SANTOS, J. B. C. Letramento em língua inglesa: uma reflexão bakhtiniana a partir de um estudo de caso. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, 2014, p. 52-71.

JACOB, L. K. Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. In: CONSOLO, D. A.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Pesquisas em Lingüística Aplicada**: ensino e aprendizagem de línguas. São Paulo: Editora UNESP, v. 1, 2004, p. 31-54.

JULKUNEN, K. **Situation-and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching**. Joensuu: University of Joensuu, 1989.

KELLER, J. M. Motivational Design of Instruction. Instructional Design Theories and Models: an overview of their current status. Ed. C. M. Reigelruth. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum, 1983, p. 383-434.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 2001.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, 190 p.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: Branca Fabrício... [et al.]; MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

_____. Uma Lingüística Aplicada Mestiça e Ideológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 13-44, 2ª ed.

MORRELL, E. Bakhtin's Dialogic Pedagogy: Implications for Critical Pedagogy, Literacy Education, and Teacher Research in the United States. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 42, n. 6, November-December, p. 89-94, 2004.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, v. 2, p. 101-42, 1 ed.

OLIVEIRA, B. M.; BARCELOS, A. M. F. Identidade e motivação de professores pré-serviço de inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo longitudinal. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, 2012, p. 127-153.

ORLANDI, E. L. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, v. 1, 2002, 100 p., 4ª ed.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (org.) **Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005, p. 23-36.

_____. Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Org.). **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011, p. 57-72.

PAULA FERNANDES, A. E. Crenças dos gestores sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola pública e motivação do professor. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, 2011.

PÊCHEUX, M. 1969. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010, 321 p., 4ª ed.

_____. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. 1975. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009, 4ª ed.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 1983. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, 68 p., 4ª ed.

_____. **Papel da memória**. 1983. Pierre Achard ... [et al.] Tradução e Introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, 3ª ed.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PERINE, C. M. ; RIBAS, F. C. Crenças e motivação de graduandos em uma disciplina de inglês instrumental via Moodle. In: **II Fórum internacional sobre prática docente**

universitária, 2012, Uberlândia-MG. Anais do FÓRUM INTERNACIONAL SOBRE PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA, 2012. v. 0. p. 52-63.

PERIN, J. O. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. **Perspectivas educacionais e o Ensino de Inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCATI, 2005.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in Education: Theory, Research and Applications**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1996.

PIRES, V. L.; TAMANINI-ADAMES, F. A. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos** (USP), v. 6, p. 66-76, 2010.

POLATO, A. Ensino de Língua Estrangeira vai além da gramática. **Revista Nova Escola**, Editora Abril: [S. L.], 2015. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/alem-gramatica-426788.shtml>>. Acesso em: 10 nov 2015.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

RIBAS, F. C. O papel do professor na motivação dos alunos para aprender inglês. **Contexturas**, v. 11, 2007, p. 107-129.

_____. The role of self-concepts in students' motivation in the Brazilian EFL context. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 12, 2009, p. 463/2-486.

_____. The motivation of EFL public school teachers: what can self-theories tell us? **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 11, 2012, p. 13-38.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectivas sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, v. único, 2006, p. 253-276, 1ª ed.

SANTOS, J. B. C. **Por uma teoria do discurso universitário institucional**. 2000. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

_____. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Orgs.). **Análise do Discurso: Unidade e Dispersão**. Uberlândia: EntreMeios, 2004, p. 109-118.

_____. A Instância Enunciativa Sujeitucional. In: SANTOS, J. B. C. (Org.). **Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, v. 1, 2009, p. 79-90, 1 ed.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERRANI, S. M. Abordagem Transdisciplinar da Enunciação Em Segunda Língua: A Proposta Areda. In: CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado De Letras, v. 1, 1998, p. 143-167, 1 ed.

_____. Discurso e Aquisição de Segundas Línguas: Proposta AREDA de Abordagem. In: INDURSKU, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, v. 11, 1999, p. 281-300.

SCHIFFRIN, D. **Discourse Markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SILVA, G. B. da. O. **Imaginário no discurso de autoajuda**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2012.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. Discurso da autoajuda na formação do professor de língua. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 7, n. 2, 2010, p. 198-226.

SKEHAN, P. **Individual differences in second language learning**. London: Edward Arnold, 1989.

_____. Individual differences in second language learning. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 13, n. 2, 1991, p. 275-298.

SMITH, L. T. **Decolonizing Methodologies**: research and Indigenous Peoples. London: Zed Books, 1999.

SOUZA, M. A. C. Motivação e complexidade na aprendizagem de línguas estrangeiras: o advento da abordagem sócio-dinâmica. In: IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2013, Uberlândia-MG. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, v. 3, 2013, p. 1-13.

TANNEN, D. Interpreting interruption in discourse. **Gender and Discourse**. New York: Oxford University Press, 1994, p. 53-83.

TAVARES, C. N. V. Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de língua estrangeira. In: CORACINI M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Org.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011, p. 139-166, 1 ed.

USHIODA, E. 'Motivation and good language learners. In: **Lessons from good language learners**. Editors: Griffiths, C. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 19-34.

VAN LIER, L. Foreign Language Teaching in China: Problems and Perspectives. **Canadian and International Education**, 1988, p. 48-61.

VIANA, N. **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula.** 359 f. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1990.

VILLARTA-NEDER, M. A. **Os movimentos do silêncio: espelhos de Jorge Luís Borges.** 269 f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

_____. Silêncio da memória X memória do silêncio: uma parábola sobre efeitos de sentido. In: FERNANDES, C. A. [et al] (Org.). **Sujeito, identidade e memória.** Uberlândia: EDUFU, 2004, p. 133-151.

_____. Adivinha como vou te avaliar: silêncios no discurso oficial sobre avaliação. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas.** São Carlos/SP: Claraluz, 2009, p. 247-263.

WEINER, B. **Human motivation:** Metaphors, theories and research. Newbury Park, CA: Sage, 1992.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. What makes a person want to learn? Motivation in English learning. IN: _____. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 111-142.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “O conceito de motivação em dizeres de professores de língua inglesa”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Nathália Gontijo da Costa. Nesta pesquisa, buscamos compreender/investigar o conceito de motivação em Língua Inglesa, a partir de depoimentos de alguns professores da rede pública estadual de ensino fundamental e médio da cidade de Uberlândia.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido na escola em que você trabalha, pela pesquisadora Nathália Gontijo da Costa, e logo após a autorização da direção da escola para que os dados sejam coletados. Na sua participação, você receberá um aparelho de gravação de sua preferência (MP3, gravador, fita cassete) para que, sozinho, possa gravar suas respostas ao Questionário AREDA. Caso prefira, você poderá usar uma tecnologia de sua preferência para gravar seu depoimento. Basta apenas informar à pesquisadora no momento da entrega de seus dados. Você poderá gravar e regravar suas respostas quantas vezes quiser e na ordem que preferir. Os arquivos digitais com os depoimentos de todos os participantes serão apagados/destruídos após as devidas transcrições.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Os riscos relacionados com sua participação são: pode acontecer uma possível identificação ou algum desconforto de sua parte ao discorrer sobre determinadas questões durante a gravação de seu depoimento. Quanto aos benefícios, ao participar, você terá a oportunidade de refletir sobre o conceito de motivação em sua prática como professor(a) de Língua Inglesa. Além disso, estará tanto colaborando com este projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de formação de professores e, concomitantemente, para os estudos na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Nathália Gontijo da Costa, (34) 3239-4162, ramal 6233, Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, Campus Santa Mônica, Bloco U, sala 1U233, Uberlândia, MG. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica, Uberlândia – MG, 38408-100; (34) 3239 - 4131.

Uberlândia, _____ de _____ de 2014.

Maria de Fátima Fonseca Guilherme

Nathália Gontijo da Costa

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO 2

O ROTEIRO AREDA

Pesquisadora: Nathália Gontijo da Costa, mestranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU).

Contato: (34) 3239-4162, ramal 6233, e-mail: nathaliagdocs@gmail.com

Profa. Orientadora: Maria de Fátima Fonseca Guilherme, professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU).
mffguilherme@gmail.com

As perguntas abaixo fazem parte de uma pesquisa em que investigo o discurso do conceito de motivação em língua inglesa. Ao concordar em respondê-las, você estará tanto colaborando com meu projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Procure gravar seus depoimentos quando estiver bem à vontade e, de preferência, sozinho (a).

Algumas informações importantes:

- a) A sua identificação não é necessária.
- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- d) As perguntas não precisam ser respondidas todas em um único dia e nem na sequência apresentada no roteiro. Você pode responder a algumas em um dia, a outras em outro dia e assim por diante. Diga apenas o número da questão antes de respondê-la.
- e) Em alguns momentos, você vai sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições e, até mesmo, de contradições. Elas são esperadas, não se preocupe! O importante é que você não reedite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. Estou interessada não no conteúdo informacional de suas respostas, mas sim, nos modos de dizer.

Muito obrigada por sua colaboração!

Nathália Gontijo da Costa

ANEXO 3

1. Diga a sua idade e em que contexto você trabalha como professor(a) de inglês.
2. Há quantos anos você atua como professor (a) de inglês?
3. Qual era a sua idade quando ingressou no Curso de Letras?
4. Em que circunstâncias se deram a sua tomada de decisão pelo Curso de Letras?
5. Qual era seu objetivo maior quando prestou vestibular para Letras?
6. Em quantos anos você concluiu sua graduação? Em que ano você se graduou?
7. Qual foi sua opção na ocasião do Curso de Letras: Licenciatura ou Bacharelado? Dupla (Português/Inglês) ou Simples (Inglês ou Português)? O que o levou a fazer tal opção?
8. Houve momentos nos quais você pensou em desistir da opção pela língua inglesa? Comente-os, caso eles tenham existido. O que o levou a reconsiderar essa atitude, caso ela tenha existido?
9. Quais as lembranças que você tem de sua aprendizagem de língua inglesa em casa e na escola?
10. E na universidade, como foi seu processo de aprendizagem da língua inglesa?
11. Quais foram as disciplinas que mais gostou de fazer? Por quê?
12. Você fez curso particular de inglês? Se sim, quantos anos duraram o curso? O que te levou a procurar este tipo de curso?
13. Como você definiria sua relação com a língua inglesa?
14. Como você avalia a sua formação em língua inglesa na universidade? O que mais te influenciou durante esse processo?
15. Você teve, em algum momento no curso de Letras, situações em que o conceito de motivação precisou ser trabalhado/utilizado? Como ocorreram essas situações?
16. Fale sobre a sua profissão desde que começou a atuar até os dias de hoje.
17. Como você percebe a questão da motivação neste percurso e qual a influência do conceito de motivação, por você já estudado?
18. Em sua opinião, como se configura o ensino de língua inglesa nas escolas públicas?
19. Como você visualiza a situação do professor de língua inglesa na escola pública?
20. “O aluno precisa estar motivado para aprender língua inglesa”. Comente sobre essa afirmação.
21. O que te motiva a ser professor(a) de inglês?
22. Os seus alunos gostam de estudar a língua inglesa? Justifique sua resposta.
23. Como você avalia os questionamentos de seus alunos sobre o porquê de se aprender a língua inglesa no Brasil e/ou na escola pública?
24. Como foi o seu primeiro contato com a língua inglesa? Como você descreveria esse contato?
25. Como se deram seus outros contatos com a língua inglesa, após este primeiro acima descrito?
26. Como você se sente ao falar, ouvir, ler e escrever em inglês? Fale sobre cada habilidade.

27. Como você descreveria os professores de língua inglesa que teve ao longo de sua vida?
28. Como você se descreveria como professor (a) de língua inglesa?
29. Fale sobre o(s) contexto(s) onde você trabalha. Não é necessário identificá-los. Fale sobre o que mais gosta e o que menos gosta neste(s) contexto(s).
30. Como você trabalha a motivação em suas aulas?
31. Como você definiria ensinar língua inglesa?
32. Como você definiria motivação em língua inglesa?
33. Para finalizar, fale porque se tornou professor (a) de inglês.

ANEXO 4

Convenções de transcrição dos depoimentos AREDA

As convenções de transcrição utilizadas nesse trabalho foram retiradas de Guilherme (2008) que as construiu a partir de Van Lier (1988), Marcuschi (1986), Schifffrin (1987a), Tannen (1994), Bergvall e Remlinger (2006).

...	Três pontos, quando separados por vírgula, equivalem a pausa de um segundo
?	Indica entonação crescente, não precisando ser necessariamente uma pergunta
!	Indica forte ênfase
,	Descida leve sinalizando que mais fala virá
.	Descida leve sinalizando final do enunciado
-	Não é enunciado o final projetado da palavra
((...))	Incompreensível
MAIÚSCULA	Ênfase em sílabas, palavras ou frases
ah, eh, éh,	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
oh, ih, uh,	
ahã, mhm,	
mm, uhum	
{ }	Risos, sons, choro, comentários da pesquisadora etc.
[]	Nomes de pessoas, lugares e cursos que foram omitidos
<i>Butterfly</i> :	Palavras em línguas estrangeiras
“Entre aspas”:	Discurso direto

ANEXO 5

Transcrição dos Depoimentos AREDA

Fabiano

Tenho 38 anos de idade e trabalho como professor de inglês em uma escola PÚBLICA.

Número dois. Atuo como professor de inglês há dezessete anos.

Número três. Tinha dezoito anos de idade quando ingressei no Curso de Letras.

Número quatro. Éh, tomei a decisão por fazer o curso de Letras..., porque na época, por ser um curso que tinha menos candidatos por vaga e por ter também vocação com o trabalho, com a língua estrangeira.

Número cinco. Meu maior objetivo quando prestei vestibular..., pra Letras era me tornar realmente um professor em língua estrangeira... e me aperfeiçoar, e aperfeiçoar meus conhecimentos no inglês.

Número seis. Concluí minha graduação com vinte e dois anos de idade. Me graduei no ano de 1997.

Éh, minha opção. Número sete. Minha opção para o curso de Letras foi licenciatura dupla, Português/Inglês e..., nove anos depois, da minha primeira graduação, éh, fiz a complementação em Espanhol.

Éh..., número, número oito. Houve, houve um momento sim que eu pensei em desistir da minha opção pela língua inglesa, porque quando eu entrei na UFU..., meu conhecimento não era tão aprofundado sobre, sobre o idioma..., e o conhecimento que os professores e o estilo de aula que eles davam, o nível das aulas era, era num inglês, que pra mim na época era um, intermediário, avançado e eu sentia que na ocasião..., alguns professores da UFU..., davam, dirigiam suas aulas somente aqueles que SABIAM o inglês. Suas aulas não eram para ensinar. Eram pra, pra trabalhar o idioma, mas esse trabalho era feito com quem CLARAMENTE, com quem já sabia o inglês, FICANDO NÓS, que não sabíamos o inglês na ocasião, EXCLUÍDOS. O que foi o motivo da desistência de muitos na época. E eu só não desisti na época porque fui incentivado..., e tive o apoio de vários COLEGAS.

Número nove. Me lembro que na..., em casa e na escola, o inglês que eu aprendi era o, o inglês básico, o vocabulário, estruturas, verbo *to be*, mais voltado para a leitura e pra escrita, nada voltado para a comunicação, o que diz respeito a fala.

Meu processo de aprendizado da língua inglesa na faculdade ocorreu de forma, NÚMERO DEZ, NÉ? Meu processo de aprendizado da língua inglesa ocorreu de forma bem natural. E, foi acontecendo com o tempo, de forma gradativa..., éh..., prestando muita atenção em falas, éh..., me atentando na importância de assistir filmes, ouvir músicas pra que a minha compreensão auditiva fosse apurada.

Número onze. As disciplinas que mais gostei de fazer na graduação foram as ligadas à Literatura, por se tratar de..., de valores, de como pensava o homem em determinadas

épocas da nossa história, da nossa sociedade. Então, as literaturas em geral, seja ela brasileira, portuguesa..., ou inglesa, me chamavam muita atenção por isso. Por retratar o modo de pensar do homem em determinadas sociedades, em determinadas épocas.

Número doze. Sim, fiz cursos particulares de inglês numa escola de idiomas..., por um ano..., fiz o, fiz a nível básico com a pretensão de..., éh, trabalhar o inglês voltado para o vestibular.

Número treze. Hoje a minha relação com a língua, língua inglesa é uma relação tranquila, onde eu procuro crescer meus, meus conhecimentos no idioma. Procuro usar o idioma pra tá me comunicando com o mundo, éh..., procuro usar o idioma pra dar informações e pedir informações..., pra entender aquilo que eu leio. Então uma relação mais tranquila e AMENA do que COSTUMAVA ser vinte anos atrás.

Considerei minha formação em língua inglesa na universidade, éh, de forma positiva, por que embora..., eu fosse MUITO EXIGIDO NESSE PONTO DE TER QUE SABER O IDIOMA, isso me forçou a, a correr atrás, a me dedicar mais aos ESTUDOS porque..., em alguns momentos da nossa vida é importante que nós..., que nós possamos nos sentir COBRADOS para apresentar resultados.

Número quinze. Com certeza. Preciso ser trabalhados em algumas situações, em alguns momentos. Na minha graduação, o conceito de motivação é quando o professor responsável pela disciplina nos fazia sentir capaz, capazes de, de DOMINAR uma determinada área do conhecimento, fazia a gente acreditar nisso, correr atrás dos nossos objetivos, isso foi muito importante.

Número dezessete. Número dezesseis, perdão. Minha profissão é uma profissão ÁRDUA. Infelizmente no país em que vivemos, a educação..., NUNCA foi prioridade e está longe de ser..., e com o passar dos anos eu sinto que a clientela cada vez mais desvaloriza a importância do inglês nos dias de hoje. Não dá o devido valor à disciplina..., de modo que nós não somos incentivados nem por parte do governo nem por parte da clientela que a gente atende.

Número dezessete. Como já disse antes, a..., a clientela e nem o governo não nos ajuda, NÃO NOS DÁ incentivos pra que nós possamos dedicar..., À ÁREA DE ESTUDO, a qual nos graduamos, a qual nos formamos, devido ao baixo índice de RETORNO que isso tem sido representado pela educação.

Número dezoito. A desvalorização por parte do governo reflete muito bem a, a realidade da língua estrangeira nas escolas..., visto que, a carga horária destinada à língua estrangeira é uma carga horária MUITO REDUZIDA, nós temos turmas SUPER LOTADAS, a infraestrutura É MUITO RUIM, no que diz respeito a laboratório, a recursos tecnológicos ainda é muito precário, ainda nós carecemos muito disso. Então, enfrentamos uma SÉRIE DE DIFICULDADES no, no decorrer da nossa profissão, pra desenvolver o ensino e aprendizagem, a língua estrangeira nas escolas públicas.

Número dezenove. A situação do professor de língua estrangeira nas escolas públicas é uma situação..., precária, como já dizia ante. Lidar com turmas que não dão o devido valor à língua estrangeira, não percebe a sua importância no seu dia-a-dia. Turmas super lotadas “Tô gravando aqui”, turmas super lotadas e..., éh..., carga horária reduzida.

Número dezenove. Número dezenove. NÚMERO VINTE, aliás. Com certeza. A motivação do aluno pra aprender inglês é de suma importância, visto que ele precisa sentir, éh..., SENTIR A NECESSIDADE da, de se estar aprendendo ESTE IDIOMA, quando ele percebe que tem uma aplicabilidade..., na sua vida..., no seu dia-a-dia.

O que te motiva a ser professor de inglês? Número..., vinte e um. Minha maior motivação pra ser professor de inglês é que apesar dos, das várias dificuldades que enfrento na minha profissão, eu uso da minha profissão pra, pra estar aperfeiçoando o meu conhecimento no idioma.

Número vinte e dois. Eu tento fazer com que meus alunos gostem de estudar inglês. Muitos ainda não tem essa motivação, por não, por não enxergar a sua aplicabilidade, a ((...)) em pôr esse conhecimento EM PRÁTICA no seu dia-a-dia.

Número vinte e três. Eu avalio esse tipo de questionamento sobre o porquê de aprender a língua inglesa no BRASIL E NA ESCOLA PÚBLICA, éh..., por realmente tá..., ELUCIDANDO algumas dúvidas dos alunos enquanto a sua ..., éh, aplicabilidade no seu dia-a-dia, como..., OS EXAMES DO ENEM, AS PROVAS DO VESTIBULAR, O MERCADO DE TRABALHO. Visto que o aluno precisa SENTIR A NECESSIDADE da importância do inglês no seu dia-a-dia.

Número vinte e quatro. Meu primeiro contato com a língua inglesa foi na, na quinta série, hoje sexto ano. Foi de maneira bem tranquila. Éh, onde fomos restritos a aprender vocabulários, PALAVRAS BÁSICAS e ..., aplicar, aplicação do presente do verbo *to be*.

Número vinte e cinco. Éh..., na sequência, logo no ensino médio, trabalhamos com a língua estrangeira voltada para textos, mas não para interpretação e compreensão, MAS SÓ COM A FINALIDADE DE TRADUÇÃO. E, na faculdade eu tive que desconstruir todo o meu conceito do que era aprender inglês, vista que, visto que no, no, no ensino fundamental se baseou a aplicabilidade do, do, verbo *to be*, no presente e no passado e na, no ensino médio, o, se resumiu só a..., a traduções de palavras e textos. E tive que desconstruir toda essa, esse conceito na minha graduação porque eu vi que aprender inglês ERA MUITO MAIS do que fazer traduções ou do que trabalhar estruturas.

Número vinte e seis. Falo razoavelmente. OUço também razoavelmente, leio bem, e escrevo, creio que ESCRIVO BEM TAMBÉM EM INGLÊS.

{Barulho externo} Número vinte..., sete. Tive os mais variados tipos de professor de língua inglesa. Aqueles que abordavam só vocabulário, ESTRUTURA, FOCADO EM TRADUÇÃO, e..., os da graduação que realmente tinham uma preocupação de nos ensinar como lidar com o conhecimento em língua inglesa na prática.

Número vinte e oito. Eu me descrevo como um professor que visa..., passar o conhecimento..., do idioma pro aluno. Um conhecimento que o capacite nas suas necessidades BÁSICAS como fazer provas externas como ENEM e pré-vestibular e de aprender estruturas MÍNIMAS, que os capacite A PEDIR E DAR INFORMAÇÕES.

Número vinte e nove. Trabalho num contexto bastante DIFÍCIL para um professor..., onde no meu dia-a-dia eu lido com alunos DESINTERESSADOS..., alunos descomprometidos COM O ESTUDO DE FORMA GERAL, não só com a língua estrangeira. E o que me mantém em pé, como professor, nesse contexto DIVERSO é contar com alguns alunos que estão interessados..., QUE SÃO POUCOS.

Número trinta. Trabalho a motivação focando bem a importância DO APRENDIZADO em qualquer conteúdo, não só na língua estrangeira. Éh, mostrando como eles podem aplicar esse conhecimento adquirido NA ESCOLA, no mercado de trabalho.

Número trinta e um. Ensinar a língua estrangeira nos dias de hoje é um grande desafio. COM O PAÍS QUE AINDA CONSIDERO LONGE..., de focar O SEU TRABALHO ou de valorizar a educação.

Número trinta e dois. Motivação em língua estrangeira é um incentivo e impulso que a gente dá ao aprendiz, de perceber sua importância..., de perceber sua APLICABILIDADE na sua vida cotidiana..., e, e despertar nele a necessidade DE APRENDER.

Número trinta e três. Me tornei professor de inglês porque enquanto aluno do ensino médio, na época..., por questões MESMO SALARIAIS, porque eu queria unir o útil ao agradável, a vocação que eu já tinha da disciplina e a que eu, aquele retorno financeiro QUE EU PODERIA TER.. Porque na época, enquanto aluno de, de ensino médio, professores na época ganhavam de nove a dez salários mínimos..., o que ao longo do tempo foi se achatando..., e hoje..., vivemos numa total DESVALORIZAÇÃO SALARIAL, e DESVALORIZAÇÃO MORAL por parte do governo e POR PARTE DA CLIENTELA que hoje a gente atende.

Ingrid

Eu estou com quarenta e cinco anos de idade. Trabalho com língua inglesa no ensino fundamental dois na escola estadual.

Éh..., trabalho há..., sete anos e meio como professora de língua inglesa.

Quando eu ingressei no curso de Letras, eu estava com trinta e cinco anos de idade. Éh, eu, na verdade, eu e uma amiga íamos fazer o curso de Matemática, na hora da inscrição resolvemos fazer Letras porque..., comentamos que como fazer um curso de exatas, se a gente gosta mesmo é de Humanas, é de leitura e literatura né? então, por isso, resolvemos cursar Letras. Meu objetivo maior seria CONSEGUIR..., éh, graduação nos dois cursos, Letras, éh, que seria Português e Inglês.

Éh, concluí a graduação em três anos, e..., na ocasião, consegui minha licenciatura, éh, licenciatura plena, em Inglês e Português.

Não houve momentos durante o curso em que eu pensasse em desistir. MOMENTOS DIFÍCEIS TIVERAM. {pausa longa} Mas, não houve nenhum momento em que eu pensasse em desistir do curso.

Lembranças do curso..., lembranças de aprendizagem do curso..., realmente não tenho nenhuma marcante. Tenho sim no primeiro período em que eu não sabia nada, EU ERA ANALFABETA NA LÍNGUA INGLESA e a professora já logo me pediu a leitura de um livro, éh..., O Fantasma da Ópera e já deu uma semana para ler esse livro e deu uma prova e eu me saí muito mal porque eu não conseguia ler nada. Então isso foi muito marcante pra mim, ISSO FEZ COM QUE EU BUSCASSE, PESQUISASSE E FOSSE ATRÁS e isso me motivou mais ainda..., a buscar mais conhecimento.

Na universidade, éh..., na verdade, eu não acredito que foi, que eu saí da universidade muito preparada. Eu achei que o ENSINO DE LÍNGUA INGLESA na faculdade pra mim não foi muito..., NÃO FOI MUITO PRODUTIVO, muito proveitoso. Achei fraco. Depois que eu saí da faculdade, eu tive que estudar, EU ESTUDEI MUITO SOZINHA. Depois eu entrei num curso..., ((...)) particular, porque realmente eu achei o ensino muito pouco na faculdade. Eu acho que poderia ter tido MAIS, MAIS aulas de inglês ao invés de outras disciplinas que, julgo desnecessárias, MAS infelizmente não foi possível.

Uma das disciplinas que eu MAIS GOSTEI foi a literatura inglesa..., por causa das obras, os autores são fascinantes, as histórias..., então uma das disciplinas que eu mais gostei foi literatura inglesa.

Fiz aula particular na Cultura Inglesa por um ano. Na verdade, eu fui mais para o curso particular BUSCANDO ALTERNATIVAS OU ESTRATÉGIAS DE SE DAR AULA..., DE INGLÊS, porque eu vinha de uma faculdade que eu não tinha experiência e já estava atuando na escola estadual. Então EU PRECISAVA de estratégias pra trabalhar a língua. E na escola estadual a gente não tem muito esse apoio, então..., fui pra escola estadual, pra escola particular pra TENTAR isso. MAS percebi que era, são realidades diferentes e que a gente tem que, lógico, pegar alguma coisa de lá, mas fazer as adaptações porque realmente não dá pra se trabalhar a língua inglesa em escola estadual que você tem de trinta e cinco a quarenta alunos igual você trabalha na escola particular com dez. Mas foi válido, o curso foi bom, mas não prossegui.

Éh..., {pausa longa} éh, desde que comecei a atuar como professora de língua inglesa na escola estadual, passei por dificuldades, porque você tem que fazer tudo sozinha, VOCÊ NÃO TEM APOIO. Você chega na sala de aula, você chega em uma escola, você vai pra sala SABENDO OU NÃO, tendo experiência ou não, você tem que se virar, e isso é muito difícil porque você sai da faculdade com a teoria, prática é muito pouco, porque os estágios não te dão uma prática, DE VERDADE. Você vai lá na escola, faz seu estágio, mas isso são aulas soltas, eu acho que isso não resolve nada. A PRÁTICA é muito diferente da teoria. Então isso no início É MUITO DIFÍCIL até que você vai criando as suas estratégias, SUAS FORMAS de ministrar as aulas, DE LEVAR isso pro aluno de uma forma mais agradável né, isso complica UM POUCO, mas a gente vai, cada um a seu modo, vai descobrindo aí as formas viáveis né? pra se ensinar a língua inglesa. Então, em sala de aula é uma coisa que É DIFÍCIL porque o aluno... NÃO É A LÍNGUA MATERNA, É UMA SALA CHEIA, VOCÊ NÃO TEM COMO DAR ATENÇÃO PRA CADA UM, você não tem como trabalhar de forma adequada as quatro habilidades, então isso desmotiva um pouco. Mas a gente TENTA levar pra sala aquilo que os alunos gostam, O QUE DESPERTAM nele algum interesse, como música, filme, isso a gente às vezes, A GENTE TENTA LEVAR, lógico que não dá pra ser todas as aulas diferentes, mas a gente TENTA TRAZER o aluno pro nosso lado.

Na verdade eu acho que o ensino de língua inglesa na escola pública é falho. Porque não, não tem como você trabalhar bem as quatro habilidades numa sala de trinta e cinco alunos, trinta e sete. É inviável. Então, a gente tem que dar a, gente tem que dar uma atividade que você consiga coordenar com a quantidade de alunos que você tem na sala. Então, É MUITO DIFÍCIL realmente se trabalhar língua inglesa COM A QUANTIDADE de alunos que nós temos.

Agora, o que me motiva a ser professora de língua inglesa é que eu ainda acredito que as coisas mudarão na escola estadual..., e que vai chegar um tempo em que a gente vai poder dar realmente as quatro habilidades, poder dividir a sala, levar uma pro laboratório e ter uma pessoa AUXILIANDO com esse outro restante, a gente fazer uma troca e isso eu acho que é importante. Eu SONHO ainda com o ensino de língua inglesa IDEAL NAS ESCOLAS.

Os alunos, as salas são muito heterogêneas. Então, muitos gostam, outros nem tanto... outros odeiam. Porque tem aqueles que não sabem NADA e quando você não sabe nada é MUITO DIFÍCIL você gostar de alguma coisa. Mas já tem aqueles que GOSTAM MUITO, que participam, que pesquisam, então isso..., acontece na sala de aula.

Meu primeiro contato com a língua inglesa foi, foi na escola, no ensino fundamental. ISSO não foi uma coisa assim tão, tão... interessante porque na verdade eu não lembro de ter aprendido nem as, as palavras básicas do inglês, então, isso REALMENTE não foi uma coisa muito boa.

Os outros contatos com a língua foi REALMENTE NA FACULDADE. Foi por isso que eu tive tanta DIFICULDADE. Porque eu cheguei na faculdade SEM NENHUMA BASE. Como eu escolhi no ensino fundamental, no ensino médio eu escolhi o curso de {pausa longa} da época que ainda existia, eu fiz o Magistério... o curso de Magistério ele não, não, VOCÊ NÃO TINHA essa disciplina de inglês. Então EU NÃO TINHA, EU NÃO TINHA BASE NENHUMA, então, o meu primeiro contato, DE VERDADE, com a língua inglesa, foi na faculdade. Isso não foi uma coisa muito boa. E AINDA AS AULAS ERAM POUCAS, eram duas vezes por semana, duas aulas por semana, ISSO EU CONSIDERO MUITO POUCO. Aí os outros contatos com a língua, aí já foram bem melhores né? aí depois de entrar na faculdade eu comecei a estudar sozinha, principalmente na internet, foi meu principal aliado né? e comecei a pegar livros em inglês, trabalhar MÚSICA, ouvir muita MÚSICA, e aí depois disso eu entrei num curso na Cultura pra auxiliar e foi isso.

ADORO CONVERSAR, OUVIR E ESCREVER em inglês. {pausa longa} OUVIR é uma das habilidades que eu tenho mais dificuldade. OUVIR E ENTENDER. Falar, escrever é tranquilo, mas eu pratico muito é, o... *listening* porque eu ainda tenho um pouco de dificuldade de entender se eu não tiver ali com a LETRA escrita, com tudo escrito pra eu poder entender.

Na verdade, os professores de língua inglesa que tive ao longo da minha vida escolar, os da faculdade foram bons, MUITO BONS. Só que o contato foi MUITO POUCO. É, tive uma primeira professora que era inteligentíssima..., MAS que a meu ver, ela não, ela sabia demais, mas não sabia passar e isso me dificultou muito. Já no segundo professor

da faculdade foi excelente, era uma pessoa fantástica, e isso também foi o que me motivou a procurar e pesquisar.

Bom, e como professora de língua inglesa, eu acho que eu sou uma pessoa que **INVESTE** na formação, que eu estou sempre buscando capacitação, embora seja um pouco difícil, não tenha muito. Mas eu procuro sempre na internet, me filiar a essas associações de professores de língua inglesa que ajudam muito a gente. Éh, existem livros sobre o estudo, sobre o ensino de língua inglesa né? **COMPARTILHO** sempre que eu posso com os colegas, compartilho o conhecimento, éh..., reflito sempre que consigo e sempre que posso, **FAÇO UMA REFLEXÃO CRÍTICA** sobre o processo de ensino e aprendizagem né? de uma segunda língua. **REFLITO COMO** que está sendo, como está sendo ministradas as minhas aulas, se isso está sendo produtivo, se os alunos estão conseguindo captar alguma coisa. E **EU PROCURO SEMPRE BUSCAR MANEIRAS DIFERENTES NÉ? PRA TORNAR AS COISAS MAIS SIMPLES PROS ALUNOS.** Porque na escola estadual a gente tem que sempre trabalhar de uma maneira mais simples pra que o aluno possa compreender. Eu me envolvo muito com a profissão. E procuro **SEMPRE MELHORAR**, né? trazendo uma qualidade de ensino melhor pra sala de aula. **NÃO VOU TE FALAR** que eu jamais penso em dinheiro porque não é essa a verdade. Lógico, o dinheiro pra mim é uma das coisas mais importantes, **MAS NÃO É SÓ ISSO.** Poderia muito bem estar trabalhando com a língua portuguesa, mas eu gosto da língua inglesa, então, não acho que o dinheiro seja **O MAIS IMPORTANTE.** É **UMA DAS COISAS** mais importantes, mas não é só o dinheiro que interessa.

E pra terminar, gostaria de dizer que..., ser professor de língua inglesa é uma satisfação. {pausa longa} **PRINCIPALMENTE** quando você vê nos alunos, **A IMPORTÂNCIA** que eles dão a você, que é esse profissional no qual eles confiam..., e que vê que você não é apenas **MAIS UM, QUE VOCÊ NÃO É** um aventureiro que está ali só pra passar o tempo, que você realmente leva suas aulas a sério e que os alunos confiam em você.

Isis

Meu nome é []. Eu tenho quarenta e três anos..., éh, e eu sou professora de inglês no ensino **MÉDIO.** E {barulho} eu atuo no estado de Minas Gerais, na secretaria de educação de Minas Gerais, há mais ou menos **VINTE E UM** anos.

Éh..., eu ingressei no curso de Letras quando eu tinha dezoito anos. Éh, e porque que eu resolvi fazer Letras? Eu resolvi fazer Letras porque eu gostava muito de línguas. Éh..., eu já atuava como professora de primeira à quarta série. Trabalhei com..., primário, éh, pré-zinho, então..., eu pensei que talvez fizesse o curso de Letras por ser uma área que eu gostasse muito, por ser a área de línguas, realmente seria..., éh..., a área que eu gostaria de seguir.

Quando eu prestei o vestibular, pra fazer Letras, eu num tive assim, sinceramente um **OBJETIVO** mesmo, porque, a gente quando ingressa pro magistério, a gente num **PENSA** que vai **FICAR RICO** ou que você vai **CARREIRA** né? **MEGA** brilhante, mas eu pensei que eu..., gostava de dar aula, gostava **MUITO** de inglês, então que, eu tava na..., no caminho certo.

Eu concluí a minha graduação em três anos. Éh..., foi em 90, eu entrei em 88, terminei final de 90.

Eu fiz a Licenciatura. Na minha época, não tinha Bacharelado. Então, eu fiz Inglês/Português.

O quê que me levou a fazer tal opção? Eu NUM gosto de francês, né? então, eu não tinha outra opção, porque não era SEPARADO o curso de Letras, então eu tinha que fazer: ou português/inglês ou português/francês. Como eu não gostava de francês, eu fiz português/inglês.

HOUVE MOMENTOS SIM. Questão número oito, houve momentos em que eu PENSEI em desistir DO CURSO. Porque eu achei que o curso era TEÓRICO DEMAIS, éh, eu achava que eu ia ter uma OUTRA..., uma outra visão, assim, não é uma outra visão. Eu achei que eu fosse ter um outro..., ah, que o curso fosse mais prático, que a gente fosse ter aulas BEM PRÁTICAS de língua inglesa. Eu também talvez tivesse pensado que o curso fosse tender pra uma área de TRADUÇÃO, que eu gosto MUITO. Então, por isso, houve época que eu achei que tivesse..., éh, que eu iria desistir do curso. Mas depois, acho que eu engach-, enganchei de novo, né?

Quais as lembranças que você tem de sua aprendizagem de língua inglesa em casa e na escola? {pausa} Em casa..., eu num tive muito contato com a língua, né? Éh..., na escola, na faculdade eu achei que assim que foi MUITO POUCO, se você entrar e não souber o inglês, você sai de lá do mesmo jeito, eles não tem aquela coisa pra te dar um, um suporte e..., quando eu fiz o curso de inglês, foi o que REALMENTE me valeu.

Quais foram as disciplinas que eu MAIS gostei de fazer e por quê? Gostei muito da parte de literatura. Todas as literaturas, tanto portuguesa, éh..., brasileira, americana e..., inglesa. Mas PRINCIPALMENTE as áreas da língua inglesa. As literaturas em língua inglesa, né? Éh..., na universidade, como tinha sido meu primeiro processo, eu tô dando uma puladinha aqui.

Mm..., eu vou voltar a responder a questão..., éh, número nove né? Quais as lembranças que você tem de sua aprendizagem de língua inglesa em casa e na escola? Depois a questão DEZ. Como foi seu processo de aprendizagem da língua inglesa na universidade? Eu achei que deixou MUITO a desejar. Porque na verdade eu não sou formada pela UFU, eu sou formada pela UEMG, de Passos, né?

Quais foram as disciplinas que eu mais gostei de fazer? Eu já falei que foram as literaturas, principalmente a inglesa e americana. Se eu fiz curso particular de inglês? Fiz. SIM. E foram quatro anos. O quê que me levou a procurar esse CURSO? Éh, o fato do que eu ia fazer Letras e que eu tinha que SABER INGLÊS porque eu INCONCEBÍVEL uma pessoa passar por um curso de Letras, optar por fazer Inglês e não saber a língua, né?

Éh, como eu definiria a minha relação com a língua inglesa. Excelente. É um..., eu AMO. A língua é, realmente, é assim, é a minha..., é a minha segunda língua, né? E eu gostaria MUITO de me especializar MAIS, mas infelizmente, economicamente eu não tenho condições de SAIR FORA DO PAÍS pra tá melhorando o meu inglês.

Éh, a minha formação..., de..., como que eu avalio a minha formação em língua inglesa na universidade? Deixou MUITO a desejar. O quê que mais me influenciou durante esse processo? Eu fazia curso de inglês, eu tinha éh, parentes que moravam fora do Brasil, então assim, eu gostava da língua mesmo.

Você teve, em algum momento no curso de Letras, situações em que o conceito de motivação precisou ter trabalhado? Como ocorrerão essas situações? É o que eu já expliquei na questão anterior, que realmente eu achei que o curso tava assim deixando a desejar, curso teórico demais, pouca prática. Eu achava que as aulas de inglês, por exemplo, elas partiriam também pra uma parte de tradução e outra, eu achei que a parte didática, do COMO trabalhar com o aluno, na sala de aula... éh, por exemplo, numa aula interessante pra você dar pro aluno, éh, criar..., éh, situações em que você possa trabalhar uma coisa diferente. Porque hoje o aluno tá muito voltado pra mídia. E eu tive depois que eu comecei a TRABALHAR, a que..., ter que me virar porque a faculdade assim, não me deu embasamento NENHUM. Eu que fui criando meus métodos, fui éh, éh..., éh, assim, eu não posso dizer que a faculdade não me deu embasamento nenhum. A faculdade me deu aquele embasamento teórico, mas o PRÁTICO MESMO, eu aprendi quando eu entrei dentro da sala de aula.

Éh {pausa}. Fale sobre sua profissão desde que começou a atuar até os dias de hoje. Ah, eu acho que, a gente tinha uma valorização maior, quando eu comecei a trabalhar, que foi em 91. E hoje eu acho que o professor tá muito desvalorizado, tanto não só por parte do governo, mas também por parte dos pais, dos alunos né? Eu não sei se o próprio professor deixou que isso acontecesse, a própria sociedade tá? Eu acho que eu, que o professor tá muito desmotivado.

A questão dezessete. Como você percebe a questão da motivação neste PERCURSO e qual a influência do conceito de motivação, porque você, por você já estudado, né? Olha..., éh..., a MOTIVAÇÃO é o seguinte: você SÓ fica no magistério se você REALMENTE tiver vocação. Porque..., é muito desgastante. É gratificante, LÓGICO, né? Tem a sua parte. Financeiramente JAMAIS. Não é gratificante, mas eu acho assim que..., é muito bom você saber que você contribuiu com a formação de um aluno, né? E essa questão de motivação, eu acho que tá muito, principalmente a questão FINANCEIRA tá MUITO ligada nisso aí. Porque eles falam “ah, que não precisa do professor ganhar muito” Lógico que precisa! Éh..., amor não coloca pão na minha casa, não coloca arroz, né? Então, você precisa ser BEM remunerado TAMBÉM pra que você tenha ESTÍMULO pra trabalhar.

Éh, em sua opinião, como você, como se configura o ensino de língua inglesa nas escolas públicas. ABANDONO TOTAL. Nós não temos sala disponível pra poder trabalhar com os alunos, nós não temos material. TODO material que eu utilizo pra trabalhar É MEU. O som, éh..., as mídias, tudo, tudo éh, que eu uso lá é meu.

Como você visualiza a situação do professor de língua inglesa na escola pública? ABANDONADO.

“O aluno precisa estar motivado para aprender língua inglesa”. Comente essa, obre essa informação. É lógico porque nós não moramos num país bilíngue. Então eu acho que o aluno, ele precisa sim ser motivado porque TEM menino que gosta. É nato dele, tá..., a língua inglesa hoje, o MUNDO fala inglês, né? Mas tem alguns alunos que a gente

precisa motivar porque ele já vem com aquela coisa “eu não aprendo inglês”, “eu não sei inglês”, “eu não sei nada de inglês”, “inglês é muito difícil”. Então você tem que..., éh, digamos assim, rebolar pra você dar conta.

O que te motiva a ser professor de inglês? O GOSTO pela língua e ser apaixonada pelos Estados Unidos.

Os seus alunos gostam de estudar a língua inglesa? Alguns gostam. Eu não posso dizer que a maioria, mas eu acho assim, que uns 60% dos meus alunos mm, gostam de estudar inglês.

Como você avalia os questionamentos de seus alunos sobre o PORQUÊ de se aprender a língua inglesa no Brasil e/ou na escola pública? Olha há mais tempo, assim um tempo atrás, os meninos não viam um sentido. Porque eles falavam: “Ah, a gente não sabe nem falar português, porque que a gente vai estudar inglês?” Mas hoje que com o próprio, com a própria globalização, os meninos já tão tendo uma OUTRA visão, que é aquela que eu já falei: que o mundo fala inglês e se você não falar INGLÊS, você vai ser um, ANALFABETO, entre outras, né? Então você precisa saber inglês.

Como foi o seu primeiro contato com a língua inGLESA? Como você DEScreveria esse contato? Foi na escola. No primário, na, na quinta a oitava série, aliás, foi na quinta a oitava série e eu gostava MUITO. Eu tinha MUITA curiosidade de saber a língua E tinha facilidade também.

Como se deram seus outros contatos com a língua inglesa, após este primeiro acima descrito? Através da música, filme. Éh..., eu tive contato com pessoas que moravam nos Estados Unidos que vinham pro Brasil e..., as vezes passavam um tempo na casa dos meus primos, então..., isso era muito motivante.

Como você se sente ao falar, ouvir, ler e escrever em inglês? Fale sobre cada habilidade. Olha, eu acho que eu..., leio muito bem. Escrevo, BEM, né? Falo, acho que meu inglês, ele é fluente. Ele não chega a ter aquela fluência de um nativo, mas assim, o que eu falo é compreendido. O que eu acho que deixa a desejar, o ouvir também, eu tenho uma boa audição. Eu não posso dizer que eu sou EXCELENTE, né? porque eu não tive contato diretamente com a língua, na FONTE, né? nunca fui pra fora do país. Até, eu até acho assim que pelo contato que eu tenho com o livro, e com filme, e com música, o meu inglês até desenvolveu bastante. Mas, eu gostaria muito de melhorar a minha fala, né? E melhorar a audição também, porque a gente não tem o ouvido AFIADO pra ouvir inglês, então, eu gostaria MUITO de melhorar isso aí.

Como você descreveria os professores de língua inglesa que teve ao longo de sua vida? Eu tive uma professora que ela foi fundamental na minha vida, Maria Helena. Ela foi professora de inglês e literatura inglesa. Mas ela foi assim, ela gostava MUITO da língua, sabia MUITO e me ensinou MUITA coisa do que eu sei. Ela teve a paciência de, assim de eu ir pra casa dela, e ela, eu precisava substituí-la no colégio né? onde ela dava aula. Eu já tinha formado. Acho que eu já tinha formado, tava no último ano, num lembro, faz tanto tempo. E..., eu fui pra casa dela, ela me ensinou..., eu lembro, por exemplo, uma lição de simple PREsent e ela me ensinou a, como que eu daria aquela aula, que é o que ACHO que falta MUITO nas universidades. Os alunos chegam,

quando eles tem contato com os alunos na escola, eles não sabem o que fazer. Então, eles tem muita teoria e prática zero.

Mm..., como você se descreveria como professor de língua inglesa? Olha, eu ainda acho que não cheguei no meu ápice. Embora já esteja com vinte e um anos de carreira, né? Mas eu tenho crescido muito, eu tenho evoluído, eu acho que a gente sempre tem que aprender. Mas eu acho assim, que o que eu POSSO passar pro meu aluno, eu passo, eu procuro saber o MÁXIMO que eu posso, pra não deixar a desejar e eu acho que ao longo desses anos, eu consegui fazer os meninos GOSTAREM de inglês, que é importante. Eles mesmos falam pra mim, né? que eu gosto TANTO da língua, que eles PASSAM a gostar. Então, essa paixão, éh, você tem que passar ela pro aluno.

Fale sobre o(s) contexto(s) onde você trabalha. Não é necessário identificá-los. Fale sobre o que mais gosta e o que menos gosta. Mm..., eu não entendi muito bem o que você quer saber como contexto. Mas, éh, a partir, eu não sei se o contexto também entraria nisso, né? A parte física deixa muito a desejar, porque, a gente..., TERIA que ter um suporte melhor, sala né? disponível pra gente trabalhar, com um DVD, um data-show, e então eu acho assim... e o contexto..., eu acho que a parte PEDAGÓGICA, ela não deixa a desejar. Vamos dizer que ela não é PERFEITA, mas ela também não deixa a desejar, ela é boa.

Como você trabalha a motivação em suas aulas? Ai, eu procuro levar assim, coisas que os meninos gostam. Éh, trabalhar, por exemplo, terceiro ano, os meninos gostam MUITO de *Friends*, então eu esse no eu trabalhei muitos episódios do *Friends* pra introduzir alguma coisa de gramática, pra treinar um *listening*. Então, eu vou PROCURANDO CHEGAR até eles, pelas coisas que eles GOSTAM.

Como eu definiria ensinar língua inglesa? Olha, eu acho que a palavra PRINCIPAL nisso aí é GOSTAR da língua, TER PAIXÃO pelo o que você faz. Então, pra ensinar a língua inglesa, a PRIMEIRA COISA que você tem que fazer é GOSTAR da língua, GOSTAR da própria cultura que é divulgada nesses países também. Então, a primeira coisa.

Éh, então, como que eu definiria motivação em língua inglesa? Eu definiria que o PRIMEIRO PASSO é o professor que tem que se sentir motivado. Ele QUERER fazer alguma coisa.

E pra finalizar, fale porque se tornou professor de inglês. {Suspiro} Eu acho que eu respondi assim, parte dessa pergunta nas, nos itens anteriores, porque eu me tornei professora de inglês porque meu pai é professor de matemática, eu achava que ser professor era uma coisa que, era uma coisa muito boa. A princípio, me dava aquela sensação de poder, né? Mas, eu, eu me tornei professora de inglês PELO FATO de AMAR a língua e AMAR os Estados Unidos. Então, eu acho que foi o que me motivou mais.

Valentina

Respondendo à questão número um, meu nome é Vanessa, eu tenho 25 anos e eu trabalho como professora de inglês..., de ensino médio em uma escola..., estadual da rede pública.

Questão dois. Eu atuo como professora de inglês desde, mesmo antes de me formar eu já atuava, dava aula de inglês pra..., crianças, pra iniciantes. Só que agora, a partir desse ano que eu..., tô trabalhando mais com a língua inglesa, em si.

Questão três. Eu tinha..., dezessete anos quando eu ingressei no curso de Letras, eu ia fazer dezoito.

A decisão de me formar em Letras veio..., como uma admiração que eu sentia pelos meus professores de português, eu tive bons professores de português e também..., éh, de inglês, que eu fiz cursinho de inglês durante três anos..., éh, particular e eu gostei, gostei da área, achei interessante e isso me motivou a, a querer fazer Letras.

Questão..., cinco. Meu objetivo maior..., quando eu passei pelo PAAES na época né? PAIES na época..., pra Letras era de realmente de me formar, de entrar, de ingressar na universidade e de sair uma pessoa bem melhor..., com uma profissão já definida que me desse condições de me sustentar.

Questão seis. Eu concluí a graduação em 2011. Em Junho, Julho de 2011 e eu demorei quatro anos e meio pra concluir a graduação.

Questão sete. A minha opção foi licenciatura dupla Português/Inglês..., porque eu via uma vantagem de escolher pela licenciatura dupla né? pelas oportunidades de trabalho, de uma área e de outra e também pra conhecimento..., pro meu próprio conhecimento.

Questão oito. Bom, assim graças a Deus, eu não pensei em nenhum momento em desistir do, da licenciatura em inglês também. Eu sempre... eu desde o princípio eu escolhi português/inglês e foi assim até a conclusão do curso.

Questão nove. As lembranças que eu tenho sobre aprendizagem de língua inglesa em casa é..., são..., são muitas assim..., eu fazia as atividades em casa, procurava todas as tarefas..., entregar tudo no dia..., e na escola também, só na escola eu tenho VAgas assim lembranças assim de professor, da interação da língua mesmo com, entre o professor e os alunos. Eu lembro que os professores de inglês que eu tive na escola mesmo, não eram muitos assim de, de incluir a cultura da língua e..., e também era pouco tempo, era só uma aula por semana e..., acho que não dava muito tempo não de ver tudo que tinha que ver.

Questão dez. Na universidade, o processo de aprendizagem da língua inglesa... {interrompida por barulho} Éh..., na..., universidade então, o processo de aprendizagem da língua inglesa se deu a partir do nível intermediário e assim eu achei muito interessante, é certo que algumas coisas não ficaram claras durante a graduação, algumas coisas da própria gramática, eu tive que aprender depois, sozinha já ministrando aulas de inglês, que eu achei meio confusa, algumas, algumas coisas que foram explicadas e não foram bem compreendidas por mim né, não sei se foi falha minha ou se foi do professor, mas eu não consegui aprender aquilo que eu deveria ter aprendido em relação à gramática. Em relação a pronúncia, éh..., também tive momentos..., éh de aprendizagem, mas... (suspiro) eu não sei se pelo meu tempo, que na época eu trabalhava também, eu acho que ficou a desejar.

Eu gostei muito do francês um, que era uma professora muito boa e ela era divertidíssima e ela conseguiu assim nos ensinar o básico do Francês muito bem. Eu gostava dessa disciplina, gostei também das, das literaturas, Literatura Norte-Americana... gostei muito também..., éh..., Literatura Inglesa..., foi bastante proveitoso. Também a parte de..., de conversação..., foram aulas bem legais que a gente pôde interagir com os colegas, fazer teatro. Eu gostei muito.

Eu fiz curso de inglês, particular de inglês sim, durante uns três anos e eu procurei, eu quis procurar fazer um curso de inglês porque naquela época eu já sentia a necessidade de se saber falar inglês, de se saber compreender pelo menos o mínimo dessa língua, que é universal. E eu via na escola éh..., um déficit no ensino, na aprendizagem de língua inglesa e a minha mãe e o meu pai, graças a Deus, me colocou pra fazer..., por pouco tempo, mas que me ajudou bastante.

Questão treze. A minha relação com a língua inglesa é uma relação necessária. Primeiro, porque eu ministro aulas de inglês, sou licenciada em inglês também. E..., é uma relação necessária, extremamente necessária. Eu procuro constantemente aprender uma palavra nova ou uma regrinha nova que eu já tinha esquecido, reaprender e busco..., aperfeiçoar essa língua já que eu nunca viajei pra fora.

Questão quatorze. Eu avalio minha formação em língua inglesa na universidade como sendo BOA, poderia ser melhor, mas..., não foi..., TÃO boa assim, não foi..., TÃO boa quanto eu gostaria que fosse. Mas eu acho que o que influenciou mais durante esse processo que não foi tão proveitoso pra mim foi o fato de não saber direito ainda o que eu queria, de não saber direito ainda o que..., O QUE EU DEVERIA aprender de fato, porque..., eu trabalhava na época e..., e o tempo pra mim PARA ESTUDO, PARA DEDICAÇÃO FOI POUCO, mas eu considero que foi bom.

Questão quinze. Bom, eu tive VÁRIOS momentos no curso de Letras em que eu precisei do conceito de motivação. Primeiro porque? Eu trabalhava em um escritório de advocacia, então eu já tinha um conhecimento prático né? do Direito e todo mundo falava, “ai tranca seu curso e vai fazer Direito” ou..., então as pessoas quando eu falava que fazia Letras, todo mundo fazia uma carinha assim, “NOssa vai ser professora...” Aí eu tinha que..., buscar SEMPRE A MOTIVAÇÃO pra continuar e conseguir concluir.

Questão dezesseis. A minha profissão, desde quando eu comecei a atuar até os dias de hoje, eu avalio como..., regular. É uma profissão boa..., mas que precisa ser revista..., assim, acho que precisa ser mais valorizada por parte dos governos, dos pais, dos alunos, da sociedade em geral. É uma profissão muito boa, necessária, éh..., é a base né? Mas que eu acho que precisa ser revista. Eu acho, éh..., MAIS VALORIZADA. E, hoje em dia, EU VEJO DA MESMA MANEIRA, desde quando eu comecei até hoje. Eu acho que..., o que vai mudando É A EXPERIÊNCIA QUE A GENTE ADQUIRE AO LIDAR COM O ALUNO..., ao lidar com, com um colega, UM DIRETOR, UMA SUPERVISORA, mas..., a parte da desvalorização, acho que continua a mesma, deveria ser mais valorizado, deveria ter mais programas de capacitação que incluíssem os professores.

Questão dezessete. A questão da motivação ao longo desse percurso eu percebo que..., eu sou motivada, eu tenho fazer aulas motivantes, mas..., éh..., as questões EXTERNAS acabam influenciando sim o andamento da aula, influenciando sim, éh, o nosso plano de

aula, muitas vezes a gente não consegue cumprir o que a gente planejou, isso acaba dando uma certa frustração.

Questão dezoito. Na minha opinião o ensino de língua inglesa nas escolas públicas..., ele..., **ESTÁ EM CONSTRUÇÃO...** porque foi **DESCONSTRUÍDO** pela própria sociedade, que colocou muito preconceito em relação ao nível do ensino de língua inglesa em escola pública. É esse tipo de desmotivação por parte **DOS ALUNOS** que faz com que o **ENSINO CAIA BASTANTE**. Os alunos acham na maioria das vezes que a aula de inglês é pra passar o tempo, muitas vezes eles não fazem as atividades, mesmo sabendo que a disciplina exige éh..., nota, exige avaliação, alguns deles não levam a sério a disciplina língua inglesa, **ACHAM QUE É PERDA DE TEMPO ESTUDAR INGLÊS** porque nunca vão sair do país, nunca vão precisar e..., eu acho que isso é um..., é um ponto a ser trabalho, a ser melhorado **NA PRÓPRIA SOCIEDADE** né? **QUE DESVALORIZOU ASSIM** a profissão do, **DO PROFESSOR DE INGLÊS** nas escolas públicas.

Questão dezenove. A situação do professor de língua inglesa em escola pública não é das melhores. E eu como professora, **ATUAL PROFESSORA DE INGLÊS, DE REDE PÚBLICA**, eu considero que as condições de trabalho são precárias em algumas escolas. **NÃO HÁ** recursos audiovisuais suficientes..., éh..., **NÃO HÁ ESPAÇO ADEQUADO**, eu acho, as aulas são super lotadas. É, É **ANGUSTIANTE** quando se prepara uma aula, se entusiasma pra dar uma boa aula e..., e você chega e não tem o recurso que você esperava que, que a **ESCOLA TERIA QUE TER** e não tem. E, eu acho que é basicamente isso. Isso acaba gerando um certo desrespeito por parte dos alunos, que acham uma aula, éh..., **MAÇANTE, SEM ATRATIVOS...**, por conta dessas faltas de equipamentos..., e, recursos né? **PARA UMA BOA AULA DE LÍNGUAS**.

Bom, questão vinte. Considerando a afirmação “O aluno precisa estar motivado para aprender língua inglesa”, eu acredito que seja correto, porque, quando há motivação **FICA MAIS FÁCIL**, você vê ((...)) você vê uma possibilidade de aproximação com o aluno {barulho externo}, agora quando ele cria uma resistência em relação à língua inglesa, **QUANDO ELE FALA QUE É DIFÍCIL APRENDER O INGLÊS, QUE ELE NÃO VAI CONSEGUIR, QUE ELE NÃO CONSEGUE...**, eu vejo isso nos meus alunos, eu acho muito mais **DIFÍCIL** ensinar a língua inglesa pra eles. Uma vez que sem motivação **NÃO HÁ COMO** ter interesse, não ter interesse ((...)) **E CONSEQUENTEMENTE NÃO TEM A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM**. O que ocorre..., o contrário, o aluno quando está motivado, ele participa, ele pergunta, ele se interessa, ele conversa e é isso.

Ó, questão vinte um. O que me motiva a ser professora de inglês é o desejo de ensinar algo que eu aprendi, né? Eu **GOSTO** da língua inglesa, eu sou, eu sou apaixonada pelo inglês e eu quero que meus alunos se tornem também apaixonados pela língua, que abra uma **NOVA VISÃO DE MUNDO**, né? Te dar novas possibilidades e eu **BUSCO APRENDER**, que- **TENHO VONTADE DE VIAJAR AINDA**, conhecer outros países que falam a, o inglês..., é, como língua materna e..., pretendo, e sempre me motivo cada dia que eu vou dar aula pra..., **PRA PODER PASSAR PARA OS MEUS ALUNOS O MELHOR...**, que eu, que eu aprendi e pra que eles..., também tenham curiosidade e o interesse de aprender e gostar dessa língua, que é universal.

Eu vejo que os alunos até gostam de estudar a língua inglesa, mas eles veem muita dificuldade, eles tem MUITA dificuldade em relação à própria língua materna, o português. Eles falam..., alguns chegam a falar que não conseguem ler em português..., e..., QUEM DIRÁ EM INGLÊS? Então fica difícil motivá-los nessa parte. Mas, no mais, eles gostam sim, ALGUNS REALMENTE NÃO TEM INTERESSE ALGUM, falam que não precisam dessa língua, QUE NUNCA VÃO VIAJAR PRA FORA, que não veem necessidade nem para um trabalho futuro aqui no Brasil, ELES NÃO TEM FOCO, não tem interesse e..., agem como se não fosse nem, agem como se não fosse uma matéria avaliativa na escola.

Questão vinte e três. Alguns alunos acham Desnecessário aprender uma língua, uma segunda língua aqui no Brasil. Alguns chegam a falar que NÃO GOSTAM DE INGLÊS, QUE NÃO QUEREM SABER DO INGLÊS, QUE NUNCA VÃO UTILIZAR O INGLÊS, QUE NUNCA VÃO SAIR DO PAÍS e que nunca vão trabalhar com essa língua. ELES NÃO TEM essa visão de futuro e ESSA VISÃO DE UNIVERSALIDADE que a língua inglesa..., TOMOU NÉ? Que a língua inglesa..., é falada em todos os países do mundo e se você tem uma, se você tem pelo menos o intermediário dessa língua, VOCÊ TEM MAIORES CHANCES DE CONSEGUIR UM MELHOR TRABALHO. Alguns deles não tem essa visão, que..., e MESMO ASSIM eu tento passar pra eles, eu FALO PRA ELES QUE É IMPORTANTE SIM, que eles DEVEM aprender a língua inglesa sim, e que eles tem que aproveitar essa chance que na escola pública eles tem, porque é muito fácil eles criticarem que num tem as aulas, que não tem a, o apoio QUE DEVERIA TER, mas é..., SE EMPENHAR, SE MOTIVAR PRA APRENDER, PRA APROVEITAR AS AULAS..., éh, eles não fazem. ENTÃO, só criticar o governo e não agir? é o que eu passo pra eles. Eles SÃO RESPONSÁVEIS PELO PRÓPRIO CONHECIMENTO DELES, ELES DEVEM SER AUTÔNOMOS EM RELAÇÃO ÀS PESQUISAS, EM RELAÇÃO AO APRENDIZADO DELES. O PROFESSOR É APENAS UM MEDIADOR, não tem a função de fazer o aluno aprender. Ele é..., ele é apenas quem auxilia esse processo, NO MAIS..., TEM QUE PARTIR DO ALUNO ESSA MOTIVAÇÃO, ESSE INTERESSE PRA APRENDER, porque? É O ALUNO QUE TEM QUE APRENDER!

Questão vinte e quatro. O meu primeiro contato com a língua inglesa foi através da aula de língua inglesa..., que tinha no quinto ano, na quinta série, antiga quinta série. Eu tive a minha primeira aula de inglês com a professora Ana Lúcia, EU ME LEMBRO MUITO BEM. EU ADOREI APRENDER OS NÚMEROS, ÉH, AS, OS, O ALFABETO EM INGLÊS, foi muito, FOI UMA EXPERIÊNCIA MUITO BOA, eu..., me despertou um interesse, eu quis procurar, EU PEDI PRA MINHA MÃE QUE EU QUERIA FAZER UM CURSINHO DE INGLÊS e ela, e ela fez, meu pai ajudou, meu pai pagou o cursinho, eu ganhei metade da bolsa de uma escola particular {pausa} e FIZ O CURSO, fiz uns três anos de cursinho de inglês e acho que foi uma experiência muito válida pra mim.

Questão vinte e cinco. Os outros contatos com a língua inglesa após esse primeiro contato FOI ATRAVÉS DAS AULAS, DO CURSINHO, eu me interessei mais em ler livros em inglês, em, em..., éh, prestar atenção nas palavras, né? éh, em inglês que apareciam em comerciais, nos livros didáticos, e..., nas, nas entrevistas jornalísticas onde as pessoas falavam inglês e eu ficava tentando saber o quê que a pessoa estava falando.

Questão vinte e cinco, vinte e seis, aliás. Questão vinte e seis. Bom, EU ME SINTO BEM AO FALAR INGLÊS, AO OUVIR. Ler principalmente, é o que eu gosto bastante de fazer porque me ajuda a encontrar a..., a descobrir novas, novas palavras, um novo vocabulário me ajuda a ter uma grande, mm, aumentar o léxico e..., escrever também, eu gosto de escrever em inglês, acho válido o ensino. E..., mas assim, a meu ver eu ainda tenho um pouco de dificuldade porque eu nunca fui, EU NUNCA VIAJEI ASSIM PRA UM PAÍS de, que fale, NUNCA VIAJEI PRO EXTERIOR, MAS pretendo um dia e..., gosto, gosto do inglês, gosto de falar, de ouvir, de ler, de escrever. Tenho um pouquinho de dificuldade pra, pra, NA COMPREENSÃO muitas vezes quando o falante é nativo, às vezes eu fico com um pouquinho de dificuldade DE COMPREENDER..., mas eu procuro melhorar, fazer aulas de conversação pra melhorar.

Questão vinte e sete. Bom, eu descreveria meus professores {pausa} de língua inglesa como sendo EXCELENTES, né? Alguns com me-, mais dificuldades, outros com menos, outros..., éh, ((...)) Eu só tenho a agradecê-los, né? Só..., pra mim, foram inspiradores.

Bom, questão vinte e oito. Eu me descreveria..., bom, eu me descrevo, né? como uma professora DINÂMICA de língua inglesa, porque ah, bom, apesar de todos os contratempos que tem a escola pública, a escola em que eu dou aula e tenho algumas dificuldades, MAS MESMO ASSIM eu procuro levar música pros meus alunos, DAR TRABALHO DE CONVERSAÇÃO, de compreensão oral pra eles, pra que eles possam também falar, praticar um pouco da língua inglesa e..., ajudá-los a sair né? do livro didático também, pra que ele produzam e vejam uma necessidade de aprender a falar também, NÃO SÓ A GRAMÁTICA DA LÍNGUA, NÉ? mas também o uso, o uso no contexto da fala, no contexto cotidiano mesmo, de se usar, A IMPORTÂNCIA DE SE USAR O INGLÊS e, a, a sua funcionalidade, né? a sua éh..., A SUA IMPORTÂNCIA enquanto língua universal.

Questão vinte e nove. O contexto em que eu trabalho é uma escola de centro né? Do centro da cidade, onde estão as, onde estão os alunos de várias partes da cidade. Não é um público assim, só do centro. A ESCOLA NÃO ATENDE SÓ O PÚBLICO DO CENTRO, atende alunos de vários, de várias partes da cidade. Éh, por ser um público BEM diferenciado, acredito que aí esteja um pouco da dificuldade na disciplina de certos alunos. Certos alunos realmente não tem disciplina, alguns são, alguns são faltosos mesmo, faltam bastante e..., a questão da disciplina é a que eu MENOS gosto, assim, que eu MAIS DETESTO TRABALHAR COM INDISCIPLINA, alunos que não tem educação, REALMENTE É MUITO DIFÍCIL. Porque o professor já sai de casa com o intuito de dar uma boa aula, de chegar lá e poder passar um pouco do conhecimento pra aqueles alunos e na maioria das vezes a sala está desinteressada, DESMOTIVADA, NÃO HÁ VENTILADORES, faz UM CALOR, BARULHO DA RUA INTERFERE, principalmente pra, pra ensino de línguas em geral. Acho que pras outras matérias também interfere, mas, PRO ENSINO DE LÍNGUAS, PRA VOCÊ TRABALHAR O SOM, PRA VOCÊ TRABALHAR UMA MÚSICA, O BARULHO DE FORA, O DE DENTRO INTERFERE, TUDO INTERFERE. {pausa} Então, eu acho que é isso, a estrutura física deixa um pouco a desejar também, mas a questão da indisciplina é FORTE, DOMINANTE. Agora, o que eu gosto, assim..., éh, é uma escola grande e tem muitos alunos {pausa} e..., {pausa} TEM MUITOS ALUNOS BONS TAMBÉM, NÉ? com os quais eu aprendo MUITO TAMBÉM, NÉ? eu não posso deixar

de falar, QUE É UMA TROCA, NÉ? entre o ensino e aprendizagem, entre o aluno e professor, né? Eu sempre falo no primeiro dia de aula que eu não sei tudo e NEM TENHO A PRETENSÃO DE SABER TUDO porque eles tem que também me passar alguma coisa, não é só o professor que tem que saber tudo, OS ALUNOS PODEM ENRIQUECER E DEVEM ENRIQUECER A AULA COM O CONHECIMENTO PRÉVIO, devem dar exemplos, devem participar da aula, né? Dessa forma o professor aprende, o aluno também, é uma troca de experiência.

Questão trinta. Motivação? Bom, num primeiro momento ATRAVÉS DAS NOTAS, né? e os alunos são obrigados a ter, aquelas notas pra poder atingir o mínimo pra passar, mas há uma, assim, ao longo das aulas eu procuro, eu procuro deixar eles em silêncio antes de tudo, pra ver SÓ ENTÃO começar a aula, começar a chamá-los pra dentro da aula, pra, pra motivá-los dentro do tema que estou trabalhando, procuro perguntar pra eles se eles já viveram situações semelhantes, quê que eles acham, qual a opinião deles, pra ver se eles se interessam mais sobre o assunto que eu estou trabalhando. E também..., através de música, né? de vídeo, de apresentações orais, de trabalhos que eu peço pra eles fazerem, pra apresentarem oralmente, em forma de seminário, éh, trabalhos de dança que no primeiro semestre a gente fez, no segundo bimestre, eu pedi pra fazer, pra apresentar, escolher uma música, aprender a cantar e a dançar essa música e fazer uma apresentação. Éh, não foram resultados MUITO SIGNIFICATIVOS, mas pelo menos eu tentei.

Questão trinta e um. Eu defino ensinar a língua inglesa éh..., ensinar também a cultura, NÃO SÓ ENSINAR A LÍNGUA, mas também a cultura, um outro país, uma nova forma de ver o mundo que tá cada vez mais globalizado e necessita dessa língua.

Questão trinta e dois. Eu definiria a motivação em língua inglesa como interesse. Tanto do professor em passar o conhecimento pros alunos quanto dos alunos em aprenderem um novo idioma. *Motivation* é, is, is, éh extremamente necessário pra que o aluno possa aprender inglês. Então, se não tiver motivação? o aluno não virá a aprender né? mesmo que seja a melhor aula, o melhor professor. Se não tiver motivação... Essa motivação o professor pode conseguir através de, de MÚSICAS que os alunos gostam mais, principalmente os adolescentes gostam mais de MÚSICA, éh {pausa} trabalhar também FILMES, FAZER TRABALHOS EM GRUPO, éh..., que estimulem o diálogo, mesmo a comunicação, *conversation*. Então, uma das coisas que PODE MOTIVAR MAIS A APRENDER a língua inglesa porque quando o aluno se, se vê inserir naquele CONTEXTO que atualmente assim, as escolas não tem, éh, no dia a dia, a gente não fala inglês, nas aulas de inglês tem que ser o momento PRA PRATICAR MESMO e pro aluno se, se sentir inserido naquela língua, éh, tanto na parte de cultura mesmo, então importante levar VÍDEOS, MÚSICAS pra que o aluno SE FAMILIARIZE com a língua.

Questão trinta e três. Eu me tornei professora de inglês porque EU GOSTAVA MUITO..., eu tinha muito interesse, MUITA VONTADE DE APRENDER INGLÊS e eu ADORAVA minha professora de inglês. Eu achava ela o máximo, eu achava que ela explicava MUITO BEM e eu a ADMIRAVA e na verdade eu gostava também de português, tanto é que decidi fazer LETRAS Português e consequentemente, inglês veio como segunda habilidade no currículo, eu tive essa chance, ainda no currículo antigo. Mas, ser professor de inglês éh, me abriu novos, me abriu novos horizontes assim, eu PUDE VER UMA MANEIRA DIFERENTE DE ENSINAR porque na aula de

português, agente não foge muito da GRAMÁTICA, DAS REGRAS, éh, da parte escrita mesmo. E NA AULA DE INGLÊS, você pode fazer coisas diferentes, PROPOR atividades diferentes que REALMENTE saiam do quadro, giz, caderno. Então, eu acho que o inglês te possibilita..., éh, trabalhar de diversas formas dentro de uma sala de aula, com música, vídeo e DEPENDENDO OS ALUNOS SÃO MAIS INTERESSADOS PRA AULA DE INGLÊS, nem TODOS os alunos também SÓ VÃO BAGUNÇAR, a maioria, a grande maioria tem muito interesse, tem muita vontade de aprender uma segunda língua e isso MOTIVA a gente TAMBÉM a continuar dando aula.

Márcia

Número um. Quarenta e cinco anos, escola pública ensino fundamental e médio.

Dois. Oito anos.

Três. Trinta e cinco anos.

Quatro. Ter uma segunda, curso com a licenciatura.

Cinco. Ter um curso de licenciatura em língua inglesa.

Seis. Quatro anos. 2009.

Número sete. Uma segunda língua. Português e Inglês.

Oito. Não, em nenhum momento.

Nove. Várias experiências e vivências com pessoas de outra cultura.

Dez. Experiência foi boa.

Onze. Literatura inglesa.

Doze. Sim. Dois anos. Melhorar a fluência.

Treze. Experiência boa com pouca vivência no cotidiano.

Quatorze. Boa. Convivência com as pessoas de língua estrangeira.

Quinze. Sim. Conselhos.

Dezesseis. Um desafio, porém boa a experiência.

Dezessete. De grande valia o... quesito motivação.

Dezoito. Boa, embora existam outras opções, o que perde o entusiasmo do aluno.

Dezenove. Difícil, é um desafio.

Vinte. Sim e muito.

Vinte e um. A afinidade com a matéria.

Vinte e dois. Mais ou menos. Preferem o espanhol.

Vinte e três. Há vários questionamentos, principalmente na escola pública.

Vinte e quatro. Experiência foi boa, porém difícil.

Vinte e cinco. Filmes, vídeos e entrevistas com pessoas de outra cultura.

Vinte e seis. Me sinto bem! Hoje mais a vontade, com mais experiência.

Vinte e sete. Excelentes profissionais.

Vinte e oito. Boa, precisando melhorar... no cotidiano.

Vinte e nove. Sinto a vontade... segura, porém, há vários desafios... que nos impedem de trabalhar e desenvolver um bom trabalho.

Trinta. Procurando despertar o interesse dos alunos.

Trinta e um. Despertando no aluno um interesse e a importância de uma segunda língua.

Trinta e dois. Um fator importante e ideal para que os alunos despertam um interesse por uma língua estrangeira... quando se pode optar por outras, é claro.

Trinta e três. Primeiro, pela afinidade pela matéria, pelo conteúdo. Por gostar, e por necessidade de conhecer outras línguas, outras culturas e conviver com povos de outros países.