

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**STELLA FERREIRA MENEZES**

**(IM)POSSIBILIDADES DE TOMADA DA PALAVRA EM LÍNGUA  
INGLESA POR ALUNOS DA TERCEIRA IDADE**

**UBERLÂNDIA  
2017**



STELLA FERREIRA MENEZES

**(IM)POSSIBILIDADES DE TOMADA DA PALAVRA EM LÍNGUA INGLESA  
POR ALUNOS DA TERCEIRA IDADE**

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

**Área de Concentração:** Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada.

**Linha de pesquisa:** Linguagem, texto e discurso.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares.

UBERLÂNDIA- 2017

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

---

M543i Menezes, Stella Ferreira, 1992-  
2017 (Im)possibilidades de tomada da palavra em língua inglesa por  
alunos da Terceira Idade / Stella Ferreira Menezes. - 2017.  
115 f. : il.

Orientadora: Carla Nunes Vieira Tavares.  
Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.  
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 3.  
Língua inglesa - Idosos - Teses. 4. Oralidade - Teses. I. Tavares, Carla  
Nunes Vieira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-  
Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

---

**(IM)POSSIBILIDADES DE TOMADA DA PALAVRA EM LÍNGUA INGLESA  
POR ALUNOS DA TERCEIRA IDADE**

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

**Área de Concentração:** Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada.

**Linha de pesquisa:** Linguagem, texto e discurso.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares.

Banca examinadora

**Prof<sup>º</sup> Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo**

---

**Prof<sup>º</sup> Dr. João de Deus Leite**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dra. Carla Nunes Vieira Tavares**

---

UBERLÂNDIA- 2017

## **Agradeço...**

Aos meus pais Itamar e Dulce, pelo exemplo, pelo incentivo e pelo amor incondicional. Obrigada por suportarem e por compreenderem minha ausência e por sempre me apoiarem em todos os sentidos, vocês serão sempre o meu porto seguro!

Ao meu irmão Guilherme, pelas longas conversas, pelo carinho e atenção ao longo desses anos.

Às minhas avós Elisa e Divina, pelo exemplo de persistência e coragem diante da vida, e pela inspiração nos estudos sobre a Terceira Idade.

Aos participantes da pesquisa, meus queridos alunos do projeto de extensão “Ensino de Inglês para a Terceira Idade”, pelo acolhimento durante as aulas, por terem concedido um espaço em suas vidas, por terem me inspirado e por serem os protagonistas desta pesquisa.

À minha querida professora e orientadora Carla Tavares, por confiar em mim e me acompanhar com valiosas orientações desde a graduação. Obrigada pelo carinho, atenção e sabedoria ao longo desses anos. Este trabalho só foi possível de se concretizar com suas leituras, sugestões e empenho. Faltam-me palavras para tamanha gratidão!

Aos professores Ernesto Sérgio Bertoldo e João de Deus Leite, pelas leituras e pelos apontamentos tão relevantes, quando da qualificação desta dissertação.

À professora Cármen, pelas contribuições e pelos ensinamentos promovidos nas aulas e também por me possibilitar o encontro com a teoria de Émile Benveniste, que muito contribuiu para fundamentar esse trabalho.

À professora Maria de Fátima, por ter compartilhado comigo todo o conhecimento e material necessário para as teorizações no âmbito da Linguística Aplicada, desde a graduação até aqui, e por ter sempre me inspirado com seu encantamento e teorizações acerca do ensino de língua inglesa.

À minha amiga Sofia, por ter sempre estado ao meu lado, sempre disposta a me ouvir e me ajudar em tudo, desde os apuros emocionais até as inquietações teóricas desta pesquisa, mesmo não entendendo nada. Obrigada pelos longos anos de sua amizade e por ter se tornado uma irmã de coração!

À minha amiga Yane, pelas longas conversas sobre os dramas de um pós-graduando, pelas cervejas, pelas festas, pelo carinho e pelo companheirismo. Amiga de sempre e para sempre.

Aos meus amigos do “Segredis Butequis”: Bruno, Dione, Nicole, Mirna, Mariá, Sofia e Israel, pelos momentos de descontração, pelas risadas sem fim e pela amizade indispensável em minha vida!

Às minhas queridas *roomies* da Casa Magaiverlhosa, Nicole e Mariane, por terem tido paciência com minhas angústias e mudanças de humor durante esses anos. Obrigada pelos abraços, pelas cervejas, pelas conversas e pelos chocolates.

À minha eterna “*teacher*” de inglês, Fernanda Moreira, pela inspiração em me tornar professora de inglês e ter chegado até aqui.

Aos membros do GELS – Grupo de Estudos em Linguagem e Subjetividade – Carol, Quênia, Dami, Mariá, Miller, Peterson, Maíra, Sybele, Shnaider, Carla, Ernesto, Eloá, Mateus, Onilda, Eulia, e por todos os outros membros que já passaram pelo grupo e deixaram em mim o sentimento de gratidão por sempre estarem dispostos a interlocuções muito enriquecedoras para esta pesquisa e para a vida!

Aos funcionários do ILEEL/UFU pela prestatividade e pelo apoio para que este trabalho pudesse ser realizado;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa.

Finalmente, à Deus, por guiar minhas escolhas e por ter colocado pessoas tão especiais e importantes para a minha vida pessoal e profissional, às quais seria impossível citar e agradecer à todas neste espaço.

*A velhice não é um fato estático; é o resultado e o prolongamento de um processo. Em que consiste este processo? Em outras palavras, o que é envelhecer? Esta ideia está ligada à ideia de mudança. Mas a vida do embrião, do recém-nascido, da criança, é uma mudança contínua. Caberia concluir daí, como fizeram alguns, que nossa existência é uma morte lenta? É evidente que não. Semelhante paradoxo desconhece a verdade essencial da vida: ela é um sistema instável no qual se perde e se reconquista o equilíbrio a cada instante; a inércia é que é o sinônimo de morte. A lei da vida é mudar.*

*(Simone de Beauvoir. A Velhice. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 17.)*

*Qualquer idiota consegue ser jovem. É preciso muito talento para envelhecer.*

*(Milôr Fernandes)*

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar como se dá ou não o processo de tomada da palavra na língua inglesa em um curso de Ensino de Língua Inglesa para Terceira Idade na cidade de Uberlândia, que faz parte de um projeto de extensão para a inclusão desses alunos no ambiente de ensino de língua inglesa. Partindo do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua demanda que alguém se inscreva nas discursividades mediadas por ela, acredito que esta inscrição se dá pela inserção do aluno em um processo de tomada da palavra. Este evento é considerado como um processo, pois é composto por duas condições interligadas: ser tomado pela palavra para, então, tomar a palavra, visto que esse processo está para a ordem de uma identificação do sujeito à e na Língua Inglesa. A partir dos processos identificatórios, talvez seja possível ao aluno ser tomado pela palavra, para então tomar a palavra e se lançar em uma troca languageira. A subjetividade, portanto, é decisiva no processo. Nos recortes de análise, apresento alguns mo(vi)mentos nos quais é possível identificar indícios e analisar efeitos da subjetividade do aluno emergindo durante a atividade e a (im)possibilidade do processo de tomada da palavra. O material de análise constitui-se de filmagens feitas das aulas, durante a quarta edição do curso no ano de 2014, desenvolvidas no curso Ensino de Inglês para a Terceira Idade, de dois questionários aplicados aos alunos, um no início do curso e o outro no término, além de anotações feitas por mim durante as aulas em um diário de campo. As cenas enunciativas foram analisadas à luz de algumas noções advindas da Psicanálise freudo-lacaniana e da teoria da enunciação de Benveniste, valendo-me do paradigma indiciário proposto por Ginzburg. Os indícios de identificação à e na Língua Inglesa me levam a articular os conceitos da Psicanálise, ao passo que os indícios de semantização me remetem à teoria da enunciação de Benveniste. A partir do gesto analítico sobre o *corpus*, foi possível observar que, mesmo no que é considerado como nível mais inicial de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, é possível perceber indícios da subjetividade emergindo durante atividades, pois realizar mo(vi)mentos em direção à tomada da palavra nessa língua outra não está somente para a ordem de um nível de competência comunicativa alta, e, sim, para a ordem de possíveis identificações do aluno na e à essa língua.

**Palavras-chaves:** Tomada da palavra; Oralidade; Terceira idade



## ABSTRACT

This research aims at analyzing how the process of taking the floor in the English language is (or is not) carried out in an English Course for Senior Citizens in the city of Uberlândia, which is part of an extension project for the inclusion of these students in the environment of English teaching. Assuming that the teaching-learning process of a language demands that one inscribes oneself in the discourses mediated by it, I believe that this inscription takes place by the insertion of the student in work taking process. This event is regarded as a process, because it is composed of two interrelated conditions: to be taken by the word and to take the floor, since this process corresponds to an identification of the subject to and in the English Language. Starting from the identification processes, it might be possible for the student to be taken by the word, to take the floor and engage in language exchanges. Subjectivity, therefore, is decisive in this process. In the analysis cutouts, I present some mo(vi)ments in which it is possible to identify clues and analyze the effects of student subjectivity emerging during the activity, and the (im)possibility of the taking the floor process. The corpus analyzed is based on the footage of the classes filmed during the fourth edition of the course in the year 2014, developed in the English for the Elderly course, two questionnaires applied to the students, one at the beginning of the course and the other in the end, plus notes taken by me during class in a logbook. The enunciative scenes were analyzed under some notions from freudian and lacanian psychoanalysis and Benveniste's theory of enunciation, using the indiciary paradigm proposed by Ginzburg. The signs of identification to and in the English Language lead me to articulate the concepts of psychoanalysis, while the signs of semantization refer me to the theory of Benveniste's enunciation. From the analytical gesture on the corpus, it was possible to observe that, even in what is considered the most initial level of teaching and learning of the English Language, the emerging of subjectivity during activities is possible; since mo(vi)ments towards taking floor in that language is not restricted to a high level of communicative competence, but is due to possible identifications of the student in and to that language.

Key-words: Taking the floor; Orality; Elderly

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Recorte da <b>CE(1)</b> a 05'35'' .....	88
Figura 2. Recorte da <b>CE(2)</b> a 00'43'' .....	93
Figura 3. Recorte da <b>CE(2)</b> a 01'34'' .....	93
Figura 4. Recorte da <b>CE(2)</b> a 01'54'' .....	93
Figura 5. Recorte da <b>CE(3)</b> a 00'07'' .....	96
Figura 6. Recorte da <b>CE(1)</b> a 00'52'' .....	100
Figura 7. Recorte da <b>CE(1)</b> a 03'16'' .....	100
Figura 8. Recorte da <b>CE(1)</b> a 05'35'' .....	100
Figura 9. Recorte da <b>CE(2)</b> a 01'34'' .....	101
Figura 10. Recorte da <b>CE(2)</b> a 01'54'' .....	101
Figura 11. Recorte da <b>CE(3)</b> a 00'07'' .....	101
Figura 12. Recorte da <b>CE(1)</b> a 00'52'' .....	103
Figura 13. Recorte da <b>CE(3)</b> a 05'35'' .....	103
Figura 14. Recorte da <b>CE(3)</b> a 02'43'' .....	103

## LISTA DE TABELA

Tabela 1. Convenções de transcrição para filmagens.....	83
---	----

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA TERCEIRA IDADE</b>	<b>22</b>
1.1 Terceira Idade: questões terminológicas	22
1.2 Iniciativas educacionais para a Terceira Idade	24
1.3 Contextualizando o ensino de língua estrangeira para a Terceira Idade	27
1.4 O projeto ELITI – Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade	31
<b>CAPÍTULO 2 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA</b>	<b>35</b>
2.1 Como o objeto interpelou a pesquisadora	35
2.2 Da seleção e da caracterização dos participantes	39
2.3 Da coleta do material de pesquisa	39
2.4 Da constituição e análise do <i>corpus</i>	41
2.4.1 O Paradigma Indiciário	43
<b>CAPÍTULO 3 – DA ORALIDADE NA LINGÜÍSTICA APLICADA À TOMADA DA PALAVRA</b>	<b>46</b>
3.1 Da Gramática-Tradução a Abordagem Comunicativa: o desenvolvimento dos conceitos de comunicação e interação nos métodos de ensino de línguas	46
3.1.1 A competência comunicativa	53
3.1.2 Fluência e oralidade	59
3.1.3 Role-play: atividades “autênticas” em sala de aula	62
3.2 (Re)produção oral ou tomada da palavra?	64
<b>CAPÍTULO 4 – ENSINO-APRENDIZAGEM E A TOMADA DA LÍNGUA INGLESA PARA A TERCEIRA IDADE: QUESTÕES TEÓRICAS</b>	<b>68</b>
4.1 Um olhar para o sujeito	68
4.2 A Identificação	70
4.3 A transferência	74
4.4 A experiência com a língua estrangeira: uma relação com o saber	75
<b>CAPÍTULO 5 – ANALISANDO AS CENAS ENUNCIATIVAS</b>	<b>79</b>
5.1 Os alunos	79
5.1.1 A aluna Maria	80
5.1.2 A aluna Antônia	80
5.1.3 A aluna Elza	80
5.1.4 A aluna Carmem	80
5.1.5 A aluna Rosa	81
5.1.6 A aluna Nilza	81
5.1.7 A aluna Délia	81

<b>5.2</b>	<b>Analisando as CEs</b>	<b>82</b>
5.2.1	<i>Cena enunciativa um (CE (1)) – At the hotel</i>	83
5.2.2	<i>Cena enunciativa dois (CE(2)) – At the restaurant</i>	89
5.2.3	<i>Cena enunciativa três (CE (3))– At the restaurant</i>	94
5.2.4	<i>Corpo e enunciação</i>	98
5.2.5	<i>Os limites do Role-play</i>	102

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>105</b>
-----------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>108</b>
--------------------	------------

<b>ANEXOS</b>	<b>114</b>
<b>Anexo 1</b>	<b>– formulário de início de curso 114</b>
<b>Anexo 2</b>	<b>– formulário de final de curso 114</b>

## INTRODUÇÃO

---

O ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade ainda é um tema pouco explorado por pesquisadores e de professores da área de ensino de línguas. Muitas pessoas ainda veem esse público como incapaz de aprender ou de adquirir conhecimentos novos, e o preconceito se torna ainda maior, quando se trata de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). Segundo o Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento, elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Madrid:

Uma sociedade para todas as idades possui metas para dar aos idosos a oportunidade de continuar contribuindo com a sociedade. Para trabalhar neste sentido é necessário remover tudo que representa exclusão e discriminação contra eles (ONU, 2002, n.p).

Embora não seja possível remover e excluir tudo que representa a discriminação em uma sociedade, quando se acreditou em diminuir essa exclusão e dar oportunidade de o idoso contribuir com a sociedade e encontrar seu espaço, um projeto de extensão foi criado para ensinar inglês para alunos da Terceira Idade. O curso superou as expectativas, concluiu a sexta edição, em 2016, e tem motivado pesquisas acadêmicas como esta.

Antes de embarcar na introdução da presente pesquisa que resultará na dissertação, é importante mencionar que tive<sup>1</sup> a oportunidade de desenvolver uma iniciação científica na qual emergiram as principais indagações que aqui tentarei discutir. Apresentar como foi a pesquisa de iniciação científica que antecedeu esta investigação de mestrado é fundamental para entender de onde veio meu interesse pelas questões ora desenvolvidas.

A pesquisa de iniciação científica, apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e desenvolvida no Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU), foi intitulada como “A oralidade na sala de aula de Língua Inglesa para a Terceira Idade: um desafio a ser cumprido”. Essa investigação foi realizada no período de um ano, durante o segundo semestre de 2013 e o

---

<sup>1</sup> Na escrita desta dissertação, defrontei-me várias vezes com o fato de escrever na primeira pessoa do singular ou plural. Hesitei várias vezes em redigir na primeira pessoa do singular, por essa ser uma técnica muito vista em pesquisas-ação. Distancio-me desses estudos por me amparar em uma perspectiva discursiva que traz a subjetividade em jogo na linguagem, e dela não abro mão. Justamente por me comprometer com essa perspectiva, tomei a decisão de bancar a escrita desta dissertação na primeira pessoa do singular. Nessa posição, responsabilizo-me pelas escolhas teórico-metodológicas e pela própria subjetividade em jogo nesta pesquisa, já que o presente estudo, como será descrito mais minuciosamente no Capítulo 1, é fruto de observações e de análises feitas durante o tempo em que lecionei como professora voluntária em um curso de extensão de Língua Inglesa para a Terceira Idade.

primeiro de 2014, e surgiu a partir de reflexões feitas no projeto de extensão “Ensino de Língua Inglesa como Inclusão Linguístico-social para a Terceira Idade”<sup>2</sup>, que consiste na possibilidade de experimentar a inclusão social para pessoas na Terceira Idade da cidade de Uberlândia, por meio do ensino de inglês como LE.

Tal projeto de extensão foi inicialmente desenvolvido no intuito de responder à demanda de uma disciplina prática do curso de Letras, nomeada como PIPE 5<sup>3</sup>: O Ensino de Língua Inglesa para Adultos da Terceira Idade, que visa possibilitar ao aluno condições para que ele possa pensar, problematizar e discutir questões relacionadas ao ensino desse idioma para adultos da Terceira Idade. Para que esse objetivo seja alcançado, é importante que o aluno tenha contato com o contexto de ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade. Como a cidade de Uberlândia não contava com esse contexto, surgiu, então, a ideia de um projeto de extensão que envolvesse os estudantes do curso de Letras e a comunidade do referido município.

Ao analisar os interesses dos alunos da Terceira Idade, percebi uma grande expectativa deles em aprender a falar a Língua Inglesa, reforçando a representação de que saber uma LE é saber falar esse idioma. A discursividade<sup>4</sup> é ratificada pelo Discurso Midiático Institucional (DMI), que representa a aprendizagem de uma LE como saber falar, enunciar-se na outra língua (GUILHERME DE CASTRO, 2008).

Sendo assim, ainda na iniciação científica, propus-me a pesquisar como se dá a oralidade na Língua Inglesa para esse público, que apresenta especificidades a serem levadas em conta no momento da preparação dos materiais. Ressalto que o curso de Inglês para a Terceira Idade não adota nenhum livro didático por duas razões principais: não há no mercado materiais disponíveis para esse público específico que abordem temas de interesse; e a proposição e a elaboração de materiais pedagógicos consistem em uma relevante oportunidade de acirrar a relação entre teoria e prática para os alunos estagiários que atuam como professores no curso, um dos objetivos do projeto de extensão.

Num primeiro momento, a pesquisa de iniciação científica empreendida contou com o aprofundamento nos princípios teórico-metodológicos da abordagem comunicativa adotada no curso analisado. Após esse percurso, levando em consideração a prioridade dos aprendizes

---

<sup>2</sup> O projeto é coordenado pela Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, do ILEEL/UFU. Na época da escrita desta dissertação, estava registrado na plataforma do Sistema de Informação de Extensão (SIEX) (<<http://www.siex.proex.ufu.br/>>), encontrava-se na quinta edição e consistia no oferecimento de um curso de inglês anual de 90 h/a para alunos dessa faixa etária.

<sup>3</sup> Essa disciplina pertence ao rol das disciplinas do curso de Letras: Inglês e Literaturas, da UFU, agrupadas no âmbito das Práticas Educativas, intituladas como Projetos Integrados de Práticas Educativas (PIPEs). De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Letras (ILEEL, 2007), os PIPEs são disciplinas práticas vinculadas às áreas específicas referentes a Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Linguística, Literaturas de Língua Portuguesa e Estudos Clássicos.

<sup>4</sup> “Discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” (PÊCHEUX, 1994, p. 63).

da Terceira Idade para a produção oral na Língua Inglesa, foi necessário fazer um levantamento bibliográfico no campo da Linguística Aplicada (LA) sobre o desenvolvimento da oralidade e/ou da produção oral, a fim de analisar o que o campo entende por esses termos, os princípios que regem as atividades pedagógicas que privilegiam a oralidade e o objetivo previsto por essas tarefas no âmbito da abordagem comunicativa. Por fim, analisaram-se os planos de aula para verificar se as atividades coadunavam ou não com os princípios teóricos e metodológicos levantados. Por meio dos resultados da análise das atividades, concluí que as tarefas propostas para a produção oral coadunavam com o que a abordagem comunicativa<sup>5</sup> prevê como promoção da comunicação por meio da interação oral.

Entretanto, percebi que, por mais comunicativa que uma atividade parecesse ser, não havia garantia de que os alunos se engajassem e se sentissem tomados pela palavra nessa LE, visto que cada educando é singular. Logo, sempre haverá algo da ordem da subjetividade, além dos aspectos linguísticos e pedagógicos, na relação desses sujeitos com o objeto de saber em jogo – nesse caso, a Língua Inglesa.

Diante das considerações acerca da pesquisa de iniciação científica, nesta dissertação, proponho discutir em que medida a subjetividade atravessa os processos de ensino-aprendizagem de uma LE na Terceira Idade, especificamente no que tange às atividades que promovem a oralidade. Para tanto, pressuponho que o evento da tomada da palavra é singular, ou seja, acontece para cada sujeito de maneira diferenciada.

Em consonância com os trabalhos de Serrani-Infante (1998) e de Tavares (2003) e com base em considerações lacanianas sobre a constituição do sujeito, considero a tomada da palavra como um processo composto por duas condições interligadas: ser tomado por ela para, então, tomá-la.

Ser tomado pela palavra se refere à condição do sujeito, que só advém enquanto tal caso se submeta à linguagem via língua. Para Tavares (2003), a língua banha o indivíduo, dando-lhe contornos e um lugar na cadeia discursiva e significante. Os contornos e lugar na LE são diferentes daqueles já recebidos em razão do banho de linguagem que o sujeito já recebeu em sua língua materna, ensejando, então, processos de identificação dele nessa e com essa outra língua. Nesse sentido, quando digo que o sujeito se identifica a uma língua, sinalizo que ele se vale de discursividades para mediar sua relação com o mundo e, ao postular que um aluno pode instaurar identificações na língua, ele pode ser reconhecido e se reconhecer nela.

---

<sup>5</sup> Os aspectos relacionados à abordagem comunicativa serão melhor explorados no Capítulo 3.



No momento em que o sujeito se vê tomado pela palavra, os efeitos da subjetivação pela linguagem passam a vigorar, e ele, então, consegue se apropriar<sup>6</sup> da língua e tomar a palavra. Considero que o sujeito se subjetiva pela linguagem, pois, segundo Benveniste ([1958]2005, p. 289), a linguagem permite que ele se ampare em aspectos linguísticos para produzir um discurso que permitirá que algo de sua subjetividade emerja:

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*.

Por meio do discurso produzido pelos alunos e de um embasamento linguístico que aposto que algo da subjetividade deles, nos momentos de uma produção oral, possa emergir e, ao mesmo tempo, subjetivá-los pela e na Língua Inglesa.

Esta pesquisa se justifica devido à sua contribuição para a problemática de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira na LA, especificamente no ensino de inglês para a Terceira Idade. Discutir como a oralidade é desenvolvida em um curso de Língua Inglesa pode contribuir para que haja uma fonte de reflexões maior por parte dos profissionais envolvidos direta e indiretamente com o ensino na Terceira Idade, visto que existem poucas pesquisas que tenham alunos nessa faixa etária como participantes, em especial no que se refere ao ensino e à aprendizagem de uma LE.

Pressuponho que não há garantias de que o aluno seja capaz de sustentar uma posição que o possibilite se lançar no processo de tomada da palavra nessa língua. Além disso, nem tudo que é planejado e oferecido ao aprendiz propicia sua identificação, pois, embora o curso analisado siga a proposta da abordagem comunicativa – e uma de suas prerrogativas seja atender o que a LA concebe como as necessidades dos alunos –, não há a certeza de que o insumo oferecido a esse aluno seja capaz de sustentar e de fazer com que ele se sinta seguro para se lançar em uma troca languageira em Língua Inglesa, valendo-se da habilidade oral.

Relaciono esse pressuposto ao fato de a sala de aula ser repleta de contingências, pois o professor nunca sabe ao certo se o que foi preparado por ele poderá ser realizado. O termo “contingências” aponta para o lugar de possíveis e impossíveis relações e encontros. Leite (2015, p. 61) recorre a Althusser (2005 [1982]) para definir esse conceito:

---

<sup>6</sup> Trabalho com a noção de “apropriação” no sentido benvenistiano. Trata-se do fato de o sujeito, que pressupõe a sua condição de locutor, produzir um gesto de linguagem que é apto ao uso.

[...] segundo ele [Althusser], a dimensão da contingência (im)põe, de saída, para a instância do encontro, uma relação tensiva e contraditória entre a possibilidade e a impossibilidade; tensão e contradição entre o que foi efetuado e o que simplesmente não foi efetuado – ou mesmo o que poderia assumir outro formato ou, mais radicalmente, o que nem sequer assumiu um formato.

As contingências presentes na sala de aula mostram que considerar nas metodologias e abordagens o processo de ensino-aprendizagem como algo generalizante e indistintamente abrangente não é suficiente, visto que cada aluno é atravessado pela subjetividade. Ele pode ou não se deixar ser tomado pela palavra e tomá-la, a partir daí.

Em níveis iniciais do processo de ensino-aprendizagem de LE, a oralidade tem sido associada, muitas vezes, a aspectos puramente utilitários, instrumentais e restritos à função de decodificação e de etiquetagem do mundo. Além disso, a ela se encontra articulada a ideia de certas fluência e competência linguística<sup>7</sup> idealizadas. Entretanto, parto da hipótese de que, apesar de a proficiência oral ser tão ansiada pelos alunos da Terceira Idade, conforme evidenciado pelos questionários informativos propostos no início do curso, isso não é um pré-requisito para que eles tomem a palavra na Língua Inglesa.

Mesmo nos níveis mais iniciantes do processo de ensino-aprendizagem de LE, é possível haver mo(vi)mentos de tomada da palavra, em que a subjetividade é flagrada na troca linguageira nessa língua outra. Ou seja, avento a hipótese de que o processo de tomada da palavra pode acontecer independentemente do nível de fluência e de competência oral do aluno, pois está para a ordem de uma identificação.

Decorrem dessa hipótese, as seguintes perguntas de pesquisa:

- Em que medida a subjetividade se deixa flagrar nas atividades pedagógicas observadas que visam promover a habilidade oral na sala de aula?
- Como esses mo(vi)mentos subjetivos se relacionam a possíveis identificações do sujeito à e na LI?
- Como esses alunos são tomados (ou não) pela palavra na Língua Inglesa no momento da realização dessas atividades de produção oral?

O objetivo geral desta pesquisa é discutir como se dá (ou não) o evento da tomada da palavra por esses alunos na Língua Inglesa. Além disso, visa-se contribuir para os estudos de ensino e aprendizagem de uma LE, especificamente no âmbito do ensino de inglês para a Terceira Idade.

---

<sup>7</sup> A ideia da combinação entre competência linguística e fluência parece construir a representação de proficiência oral, que dotaria um aluno de uma competência comunicativa próxima à do nativo idealizado. Essas noções serão problematizadas no Capítulo 3.

Enquanto isso, os objetivos específicos são: 1) analisar se, a partir das atividades propostas no curso de Inglês para a Terceira Idade, é (im)possível emergir algo da subjetividade desses alunos ao enunciarem na LE, na modalidade oral; 2) observar se há dissonâncias em relação ao engajamento dos alunos na sala de aula no momento em que eles desenvolvem as atividades de promoção oral; 3) discutir de que forma as atividades orais que são desenvolvidas no curso de Língua Inglesa para a Terceira Idade possibilitam ou não instâncias do processo de tomada da palavra.

Tenho percebido que as pesquisas no Brasil estão, aos poucos, voltando-se para a área da Terceira Idade. Acredito que isso se dê pelo fato de que o Brasil está envelhecendo muito mais rápido do que se pode imaginar. Ao pesquisar sobre dados estatísticos acerca do envelhecimento no mundo, descobri que o último documento que pode ser acessado é o Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento de 2002, ou seja, mais de dez anos se passaram e não publicaram outro documento com dados internacionais que possam informar como estão as estatísticas sobre o envelhecimento no planeta. Embora não tenha encontrado nada reconhecido no âmbito mundial recentemente, é importante saber que, no referido plano, prevê-se que, em 2050:

[...] o número de pessoas acima de 60 anos aumentará de 600 milhões a quase 2 bilhões, e se prevê a duplicação do percentual de pessoas com 60 anos ou mais, passando de 10% para 21%. Esse incremento será maior e mais rápido nos países em desenvolvimento, onde se prevê que a população idosa se multiplique por quatro nos próximos 50 anos. Essa transformação demográfica apresentará para toda a sociedade o desafio de aumentar as oportunidades das pessoas, particularmente as oportunidades dos idosos aproveitar ao máximo suas capacidades de participação em todos os aspectos da vida (ONU, 2002, p. 19).

O documento brasileiro mais recente ao qual pude ter acesso foi elaborado em 2012 e nomeado como “Dados sobre o envelhecimento no Brasil”. Ele apresenta a seguinte informação:

A tendência de envelhecimento da população brasileira cristalizou-se mais uma vez na nova pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Os idosos – pessoas com mais de 60 anos – somam 23,5 milhões dos brasileiros, mais que o dobro do registrado em 1991, quando a faixa etária contabilizava 10,7 milhões de pessoas. Na comparação entre 2009 (última pesquisa divulgada) e 2011, o grupo aumentou 7,6%, ou seja, mais 1,8 milhão de pessoas. Há dois anos, eram 21,7 milhões de pessoas (BRASIL, 2012, p. 2).

Essas previsões, juntamente com outros documentos como o Estatuto Nacional do Idoso (BRASIL, 2003), mostram a necessidade de ampliar oportunidades de inserção social para as pessoas dessa faixa etária. Apesar de tais indivíduos trazerem consigo mudanças

físicas e biológicas, eles sentem a necessidade de se socializar em atividades que fazem parte da vida contemporânea deles, fazendo com que procurem mais opções culturais.

Parto das considerações de que há um movimento político de globalização do qual o Brasil faz parte e que demanda dos cidadãos o conhecimento de Língua Inglesa. Acredito que o processo de ensino-aprendizagem de línguas é de extrema valia na inserção social de qualquer pessoa, pois, à medida que vivemos em um mundo mediado pela linguagem, a possibilidade de mediar essa relação via outra língua, diferente da materna, amplia o escopo pelo qual representamos o que construímos como realidade.

Ao considerar que, para uma grande parte da população brasileira, os processos de globalização influenciam a escolha da LE a ser aprendida – nesse caso, a Língua Inglesa –, o processo de ensino-aprendizagem desse idioma para alunos da Terceira Idade pode representar uma via de inserção em uma parcela significativa do mundo discursivizado em inglês. Alguns pesquisadores brasileiros já voltaram seus olhares para o público da Terceira Idade e elaboraram pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem para essa faixa etária, que são de grande valia para quem se interessa por tal área.

Pizzolato (1995) desenvolveu uma pesquisa acerca dos processos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de LE para alunos na Terceira idade. Devido à abrangência, essa investigação é até hoje uma referência para discutir a temática. No trabalho, ele analisa a motivação dos alunos, a afetividade e as estratégias de aprendizagem usadas por eles. O autor destaca que tais pessoas são muitas vezes ignoradas pela maior parte da sociedade e, conseqüentemente, há poucos estudos voltados a esse público específico.

De acordo com Pizzolato (1995, p. 98):

[...] estudar inglês na Terceira Idade pode servir aos alunos-sujeitos não somente como uma forma de fugir do confinamento social, mas também como um meio dos mesmos se manterem contemporâneos às expectativas da sociedade brasileira de se integrar ao mitificado “primeiro mundo”.

Entretanto, no estudo realizado pelo autor, há um aprofundamento nas especificidades do público da Terceira Idade, principalmente no que tange às mudanças físicas e biológicas. Essas modificações fazem parte da hipótese do período crítico, inicialmente formulada por Penfield e Roberts (1959 *apud* PIZZOLATO, 1995) e retomada por Lenneberg (1964; 1967 *apud* PIZZOLATO, 1995).

Tal hipótese foi elaborada por meio de estudos clínicos feitos com crianças e com adultos que haviam sofrido lesões cerebrais. Segundo Pizzolato (1995, p. 23), foram observados os seguintes pontos:

1) A linguagem é afetada quando a lesão atinge o hemisfério esquerdo do cérebro de um sujeito independente de sua idade; 2) Crianças de até 10 ou 11 anos de idade conseguem recuperar suas capacidades cognitivas para a linguagem integralmente, isto é, sem sequelas na grande maioria dos casos; 3) Adolescentes e adultos, em contrapartida, raramente conseguem obter o mesmo êxito que os pré-pubescentes; 4) Quanto maior a idade de um sujeito, maior a sua dificuldade em readquirir as funções da linguagem que tiverem sido danificadas pela lesão.

Apesar disso, Pizzolato (1995) afirma que, segundo Zangwill (1975), os hemisférios do cérebro se igualam e, no caso de lesões no lado esquerdo, as funções para a aquisição de linguagem podem ser sustentadas pelo direito. Consequentemente, um indivíduo pode aprender a se comunicar em uma nova língua aos 40 anos, desde que suas limitações sejam respeitadas e levadas em consideração. Acredito que um desses limites seja porque grande parte das pessoas da Terceira Idade tem a função auditiva afetada pelos fatores biológicos da idade; por esse motivo, é importante repensar as atividades que exijam como foco principal a audição.

Outra limitação a ser considerada é a da memória, pois, conforme Pizzolato (1995), na Terceira Idade ocorre uma perda no desempenho da memória de curto prazo, a qual é utilizada para a retenção de material recém-aprendido. Desse modo, atividades que exigem muita atenção ou concentração mental para que informações possam ser capturadas e armazenadas pela memória de curto prazo podem apresentar problemas para o aprendiz na idade avançada. “Isso implica afirmar que novas aprendizagens podem ser mais difíceis na idade madura, mas não impossíveis” (PIZZOLATO, 1995, p. 42).

Guimarães (2006) abordou o ensino de LE para a Terceira Idade, ao aprofundar nas limitações desse público, como consequência das mudanças físicas e biológicas. Esses limites implicam indiretamente a habilidade oral do aprendiz da Terceira Idade, pois, de acordo com o referido autor: “Como a audição se deteriora com a idade, o controle motor, complexo e finamente sintonizado, necessário para uma boa pronúncia autêntica também se torna difícil com a idade” (GUIMARÃES, 2006, p. 71).

Além de aprofundamentos teóricos sobre as especificidades das pessoas na Terceira Idade, Oliveira (2011) analisou as crenças de tais indivíduos sobre os processos de ensino-aprendizagem de uma LE. Para o autor, as crenças identificadas tiveram ligação direta com as experiências vivenciadas por esses alunos.

As pesquisas mencionadas não levaram em consideração o desejo do aluno na Terceira Idade em estar estudando uma LE, tampouco que a subjetividade de tais discentes pode atravessar (e ser atravessada) durante os processos de ensino-aprendizagem e,

consequentemente, afetar o modo como cada estudante toma ou não a palavra na Língua Estrangeira. A partir dessa premissa, o que venho construir, nesta pesquisa, segue exatamente por um caminho não traçado pelos outros pesquisadores citados anteriormente, pois acredito que os processos de identificação e de subjetivação interferem em uma (im)possibilidade de esses educandos tomarem a palavra na Língua Inglesa.

No primeiro capítulo desta dissertação, portanto, apresento um panorama geral sobre o ensino para adultos na Terceira Idade, desde as primeiras iniciativas educacionais desenvolvidas no Brasil até o projeto de extensão no qual minha pesquisa se insere. No segundo capítulo, desenvolvo o percurso metodológico da investigação – como se deu a coleta de material para análise, a composição do *corpus*, assim como os gestos de análise sobre ele. Por sua vez, o terceiro capítulo faz um recorte histórico sobre as metodologias utilizadas para o ensino de línguas estrangeiras, até chegar à abordagem comunicativa adotada no projeto de extensão – nesse mesmo capítulo problematizo os conceitos de interação, de comunicação, de oralidade e de tomada da palavra. Enquanto isso, o Capítulo 4 ressalta o embasamento teórico utilizado por mim para guiar meu gesto de análise sobre o *corpus*, discutindo conceitos como identificação, sujeito, transferência e relação com o saber. No quinto e último capítulo, analiso o *corpus*, mobilizando os conceitos discutidos durante o trajeto teórico da pesquisa, a fim de identificar indícios de possíveis momentos de tomada da palavra pelos alunos da Terceira Idade na Língua Inglesa.

## CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA A TERCEIRA IDADE

---

Este capítulo tem como objetivo traçar um panorama geral sobre o ensino para adultos na Terceira Idade. *A priori*, apresento a justificativa de escolha da terminologia utilizada para se referir a esse público específico; posteriormente, destaco uma breve trajetória histórica de como surgiram as iniciativas educacionais para a Terceira Idade até os dias atuais. Além disso, resalto algumas pesquisas desenvolvidas na área da LA sobre o ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade no Brasil, mostrando como esse público tem ganhado espaço social e político na sociedade a partir de iniciativas educacionais. Finalmente, abordo o projeto de extensão, de onde derivou o curso no qual foi feita a coleta do *corpus* de análise, verificando como ele se ampara em uma perspectiva discursivo-enunciativa e como se diferencia das pesquisas mencionadas anteriormente.

### 1.1 Terceira Idade: questões terminológicas

Existem várias denominações para se referir a adultos que alcançaram a velhice. Mas, afinal, de que forma podemos nos referir à essa etapa da vida? Idoso, velhice, Terceira Idade, melhor idade...? Essa problematização pretende esclarecer a designação que terá lugar nesta dissertação para me referir aos participantes da pesquisa, visto que hoje existem várias nomenclaturas para esse público.

Nos estudos sobre o envelhecimento, Silva (2008) se ampara em um historiador que, por meio de suas pesquisas sobre a velhice, utiliza-se da expressão “Terceira Idade”. As investigações de Laslett (1989), um dos primeiros a pensar essa fase da vida como diferente da idade adulta, serviram de inspiração e embasaram a formulação da primeira universidade da Terceira Idade inglesa. Para o autor, podemos dividir nossa vida em quatro etapas, formando um “mapa de vida”: a primeira idade, a segunda idade, a terceira idade e, possivelmente, a quarta idade.

Laslett (1989) afirma que a primeira idade seria aquela em que vivemos um momento de dependência, de educação, de socialização e de imaturidade. Enquanto isso, a segunda idade se caracteriza pela maturidade, pela responsabilidade profissional, familiar, entre outras. Por sua vez, a terceira idade seria a fase da satisfação pessoal. E a quarta idade se caracteriza pela decrepitude, pela dependência e pela morte próxima. Segundo a leitura de Silva (2008, p. 804):

De fato, a plena realização do sujeito viria com a Terceira Idade, o “coroamento da vida” (LASLETT, 1989, p. 78), na qual o sujeito estaria dispensado das obrigações típicas da idade adulta e passaria a estabelecer laços, se engajar em atividades ou se submeter a novas obrigações apenas na medida em que estes se harmonizassem com seus interesses e perspectivas.

Apesar de o referido autor não caracterizar esse mapa de vida pela idade e, sim, pelas atividades relacionadas a cada uma das quatro idades, atualmente, o Estatuto do Idoso no Brasil considera pessoas pertencentes à classe de idosos as que possuem 60 anos ou mais. Ainda há outra denominação usada por algumas pessoas para se referirem à fase idosa da vida, chamada de “melhor idade”. Para Oliveira (2010, p. 27):

Essas diversas designações, desde o eufemismo “melhor idade” até denominações como: TI, adultez avançada, feliz idade, maior idade, idade madura, velho, velhote, geronte, gerontino, ancião, segundo Goldman (2000), são termos que, em sua maioria, apenas suavizam no discurso a estigmatização que os idosos vivem no cotidiano.

A opção terminológica pela qual optei em me filiar é Terceira Idade, pois acredito, assim como Laslett (1989), que nessa fase da vida as pessoas buscam atividades que tenham um peso como obrigações, mas que se harmonizam com seus interesses e perspectivas. Ademais, diversas atividades voltadas para esse público no Brasil utilizam a nomenclatura Terceira Idade, como no caso das Universidades Abertas à Terceira Idade (UNATI), dos cursos voltados para essa faixa etária, entre outros.

Nesses termos, a forma como tais pessoas ocupam uma posição social na sociedade também pode diferir entre idoso e velho, palavras que carregam um sentido diferente. Oliveira (2010, p. 27) se ampara em Farias (2008) para fazer essa distinção entre os termos:

Farias (2008) assevera que há uma distinção entre os termos “velho” e “idoso”, consonante à posição social ocupada pelo indivíduo. Assim, a última expressão é dedicada às pessoas de mais idade em diferentes realidades, designando tanto a população envelhecida, quanto a pertencente às classes médias, ao garantir um tom mais respeitoso ao se falar da pessoa que envelhece. Enquanto o termo “velho” reforça a ideia de decadência, de incapacidade e de inutilidade para o trabalho, excluindo, portanto, socialmente, a pessoa com idade avançada e de classe baixa.

A partir dessa distinção feita por Farias (2008), optei por utilizar a denominação “idoso” para me referir à posição social que essas pessoas ocupam, tentando garantir um tom mais respeitoso. Além disso, no Brasil, tal forma é empregada nos documentos oficiais que tratam desse público, como é o caso do Estatuto do Idoso. Irei utilizar a denominação “Terceira Idade” para me referir à fase da vida em que esses indivíduos se encontram e



“idoso” como um adjetivo, não para nomear ou designar os participantes da minha pesquisa, mas para me referir à categoria de pessoa.

Mesmo utilizando as nomenclaturas “Terceira Idade” e “idoso”, me amparo na Psicanálise freudo-lacaniana e me filio à ideia de que, em se tratando do inconsciente, o sujeito não envelhece. “A tese fundamental do estatuto do sujeito, que para a psicanálise com Freud e Lacan, se associa à própria ideia de inconsciente, é de que este não envelhece” (MUCIDA, 2006, p. 25).

Desse modo, o autor se embasa no fato de que o sujeito envelhece a partir do Outro, e é na alteridade que esse sujeito se reconhece como sendo velho:

O sujeito vê seu envelhecimento, diríamos sua velhice, pelo olhar do Outro ou ele se vê velho pela imagem que o Outro lhe devolve. Não existe para o sujeito algo palpável sinalizando sua velhice, pois “velho” é sempre o Outro (MUCIDA, 2006, p. 27).

Mas como estamos sempre em relação com o Outro, não há como desvincular tal imagem do nosso eu na velhice; por isso, coloco aqui esses sujeitos como sendo idosos pertencentes à Terceira Idade. No próximo tópico, discorrerei sobre as iniciativas educacionais para esse público e as estatísticas que nos ajudam a refletir sobre a importância de atividades voltadas a eles.

## **1.2 Iniciativas educacionais para a Terceira Idade**

Em outubro de 2003, após sete anos de tramitação no Congresso Nacional, o Estatuto do Idoso foi aprovado. Esse documento prevê, em suas diretrizes, leis de proteção à Terceira Idade e aos direitos dos idosos. De acordo com o *site* do governo brasileiro<sup>8</sup>, a tendência é que os idosos sejam parte cada vez maior da população do Brasil e, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2014, 13,7% da população têm mais de 60 anos, o que corresponde a cerca de 27,9 milhões de pessoas – em 2011, eram 23,5 milhões. As projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que, em 2030, quase 42 milhões de brasileiros terão mais de 60 anos.

Pessoas nessa faixa etária muitas vezes são discriminadas e reconhecidas como incapazes de realizar algumas atividades, como estudar e aprender conteúdos novos. O Estatuto do Idoso destaca a relevância de iniciativas educacionais para a Terceira Idade:

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/estatuto-do-idoso-completa-13-anos-neste-sabado-1>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

Art. 3º. É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2003).

Ainda no mesmo documento, no Capítulo V, que diz respeito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, o Estatuto apresenta o Art. 21 para garantir que: “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (BRASIL, 2003).

Há algumas décadas, a educação para adultos na Terceira Idade se limitava a aulas de alfabetização, considerando que grande parte deste público não era alfabetizada. “O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos eram ainda de analfabetos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Programas de alfabetização para jovens e adultos, que abarcavam adultos na Terceira Idade, foram implantados como uma forma de proporcionar às pessoas que não tinham concluído o ciclo básico da educação a oportunidade gratuita de concluir seus estudos e, assim, diminuir o número de analfabetos no Brasil. Até 1960, o país contou com programas como Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento de Cultura Popular (MCP), Centro Popular de Cultura (CPC) e Campanha de Educação Popular (CEPLAR). Após 1964, esses programas foram extintos, pois o governo militar atribuía um cunho comunista a eles.

Durante o regime militar, em 1970, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país. O programa visava “[...] conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida” (MENEZES, 2001, n.p.), tendo sido extinto e substituído pelo Projeto Educar em 1985. Mas, segundo a colunista Rose Saconi, do Estadão Brasil<sup>9</sup>, o MOBRAL foi um fracasso, visto que não atingiu o número esperado de indivíduos, tirando apenas 2,7% de pessoas do índice de analfabetismo do Brasil.

Com o Projeto Educar, o programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA) começou a se espalhar pelo Brasil. Já, em 1974, foi incluso na Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) um capítulo especificamente para o EJA e, em 1988, com a nova Constituição, o governo passou a ampliar seu dever com a Educação de Jovens e Adultos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,mobral-fracasso-do-brasil-grande-imp,606613>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Após anos de desenvolvimento de programas para oportunizar a alfabetização aos adultos, nos dias atuais, os jovens, os adultos e os idosos analfabetos ou que querem terminar o ciclo básico de educação podem contar com o EJA em várias escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas. Com essa mudança no cenário da expectativa de vida e do aumento do número de idosos alfabetizados, a procura por iniciativas educacionais na Terceira Idade vai muito além de alfabetização, posto que eles têm buscado outros cursos para atender às suas necessidades, vontades<sup>10</sup> e expectativas.

Com o crescente número de pessoas idosas no Brasil, oportunidades educacionais têm sido cada vez mais voltadas a esse público, visto que os idosos já representam uma parcela elevada na população. Como já mencionado, uma dessas iniciativas educacionais diz respeito à criação das UNATIs.

De acordo com Botelho (2006), no ano dessa pesquisa, estimou-se que haveria no Brasil cerca de 150 UNATIs entre públicas e privadas e, provavelmente, já houve um aumento desse número nos últimos 10 anos. Ainda nesse estudo, o autor apresenta como se deu a criação de algumas das primeiras UNATIs criadas no país, a exemplo da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), que implementou uma UNATI na instituição e enumerou alguns dos objetivos principais para esse tipo de universidade:

[...] 1 - permitir a pessoas adultas e/ou idosas o acesso à universidade para, na perspectiva da educação continuada, participarem de atividades educativas, socioculturais, organizativas e de ação comunitária; 2 - estimular a reinserção social dos idosos, especialmente dos aposentados e donas-de-casa, de modo a valorizar sua contribuição efetiva na comunidade local; 3- constituir-se em oportunidade de consolidação dos objetivos sociais da PUCAMP enquanto universidade comunitária e em trabalho interdisciplinar e interdepartamental (BOTELHO, 2006, p. 81-88).

Além desses objetivos principais citados anteriormente, as UNATIs englobam disciplinas sobre saúde física e mental, integração social e cultural, entre outras. Nessas instituições existem iniciativas de pesquisa e de extensão atreladas ao ensino para tal público, pois, como sabemos, esse tripé ajuda uma universidade a se desenvolver.

Por outro lado, algumas das universidades que ainda não estão comprometidas com uma UNATI não deixam de fazer sua parte em relação ao público da Terceira Idade. Projetos

---

<sup>10</sup> No senso comum, normalmente as pessoas se referem à palavra “desejo”, mas, por esse ser um conceito muito discutido na psicanálise – área na qual esta pesquisa está ancorada teoricamente –, faço a distinção entre “vontade” e “desejo”. Nesse momento, opto por utilizar apenas a expressão “vontade”, pois, segundo o Dicionário de Filosofia, Aristóteles assinalava explicitamente que, embora desejo e vontade sejam, por igual, motores, a vontade é de **índole racional** (MORA, 1978, grifo meu).

de extensão que visam atender esse público têm acontecido cada vez mais, como é o caso da UFU, onde são oferecidos cursos voltados para idosos nas áreas de medicina, de educação física, de informática e de ensino de línguas – essa é uma forma que a instituição encontrou para inserir os idosos na sociedade e quebrar o tabu de que esse é um lugar apenas para jovens.

A pesquisa se inscreve nesse cenário *participa-ativo*<sup>11</sup> com pessoas na Terceira Idade. Com um curso de ensino de Língua Inglesa voltado a esse público específico, meu interesse foi despertado para realizar a presente pesquisa. Mesmo com o pequeno número de estudos na área de ensino-aprendizagem para idosos, espero que essas pessoas ganhem visibilidade na sociedade e passem a ser vistas como capazes de realizar certas atividades, como aprender uma Língua Estrangeira aos 70 anos, dentro de suas limitações.

No próximo tópico, apresento algumas investigações que têm contribuído para a área de ensino-aprendizagem de LE e como o curso de extensão do qual participei se insere nesse contexto.

### **1.3 Contextualizando o ensino de Língua Estrangeira para a Terceira Idade**

Com o grande aumento do número de pessoas na Terceira Idade no Brasil, pesquisas que envolvem esse público passaram a interessar não só à área médica, que cuida principalmente do bem-estar físico de tais pessoas, mas também a outros campos do conhecimento que compartilham com a inserção social desses indivíduos na sociedade, como é o caso da LA.

Cursos e atividades voltados para a Terceira Idade têm conquistado cada vez mais espaço na sociedade. Eles não se limitam a interesses que, na memória discursiva<sup>12</sup> brasileira, normalmente são reputados a pessoas na Terceira Idade, como curso de crochê, pintura, bordado etc. Hoje em dia, esse público tem se interessado por atividades que os aproximem dos jovens, da tecnologia, de viagens fora do Brasil, entre outras.

---

<sup>11</sup> Utilizo essa expressão que deriva da palavra “participativo” como uma forma de tentar aludir os dois sentidos que a palavra carrega: “participar” – fazer parte de algo, mas que muitas vezes está relacionado a uma atividade passiva – e “ativo”, justamente para mostrar que as atividades que envolvem pessoas na Terceira Idade podem ser carregadas de uma participação ativa desses indivíduos.

<sup>12</sup> Recorro ao conceito de memória discursiva de Pêcheux (1999, p. 52): “A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”.

No âmbito da LA, resalto alguns estudos voltados para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em línguas estrangeiras, Pizzolato (1995)<sup>13</sup>, Guimarães (2006), entre outros que apresentarei neste trabalho. A fim de refletir sobre a articulação da temática de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira para a Terceira Idade na LA, que seria o campo epistemológico no qual essa temática se filia, realizei um rápido levantamento bibliográfico de artigos que abordam o tema e percebi que, a partir de 2005, surgiram as primeiras pesquisas de circulação *online*. Discutirei agora o ponto de convergência de alguns artigos encontrados durante esse levantamento, muitos deles relatos de projetos de pesquisa levados adiante, tal como o projeto de extensão em que se deu esta investigação, com o intuito de contextualizar melhor a temática e a relação com o campo ao qual ela se inscreve.

Rodrigues (2011) realizou um estudo sobre o ensino de Língua Francesa<sup>14</sup> para a Terceira Idade, em que os alunos queriam desenvolver a habilidade oral. Tal fato se assemelha com o curso analisado na presente pesquisa: a expectativa de desenvolver o que é representado como fluência na LE. Nesse caso, há uma preocupação com aspectos não somente linguísticos, mas também com a experiência dos alunos na sala de aula, a socialização destes e os impasses de convivência em sala de aula. Acredito que aprender uma Língua Estrangeira pode ser uma das formas de o referido público manter uma atividade intelecto-cultural que repercuta na sua formação e participação cidadã.

Pela investigação de Rodrigues (2011), voltar-se para aspectos mais do que puramente linguísticos se assemelha à minha preocupação nesta pesquisa de mestrado, pois, mesmo não problematizando conceitos como subjetividade, identificação e tomada da palavra, o referido autor chegou à conclusão de que atividades que consideram experiências vividas pelos estudantes fora da sala de aula fazem com que eles se engajem mais e arrisquem a oralidade na LE. Acredito que isso aconteça porque algumas dessas atividades passam a causar efeitos de sentidos para os aprendizes.

Outro estudo publicado com essa temática pertence às pesquisadoras Faria e Monteiro (2007), no qual elas apresentam um projeto de extensão de ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade e considerações sobre tal projeto. Um dos fatores que se diferenciam do projeto de extensão estudado nesta pesquisa é que as autoras dizem usar livros didáticos com os alunos, ao contrário do projeto de extensão aqui focado, pois acredito que, por não haver

---

<sup>13</sup> Apesar da data de publicação, o autor continua se dedicando ao tema, como evidencia o artigo de 2008: PIZZOLATO, E. A sala de aula de língua estrangeira com adultos de terceira idade. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Clara Luz, 2008, p. 237-255.

<sup>14</sup> O fato de não se tratar de uma pesquisa que aborda o ensino de Língua Inglesa e, sim, de outra língua, também interessa a este projeto, pois acredito que o ensino de LE como um todo possui problemáticas e aspectos em comum.

material voltado para esse público, seja mais enriquecedor o fato de o professor preparar as atividades, baseando-se nas necessidades e no interesse dos estudantes, os quais, muitas vezes, diferenciam-se dos temas apresentados em livros didáticos. Além disso, o objetivo principal é propiciar a elaboração de atividades pelos professores estagiários do curso e, assim, desenvolverem uma postura criativa e crítica no que concerne às decisões de suas práticas. Ao prepararem o material que irão utilizar na sala de aula, os alunos estagiários, na posição de docentes, podem articular o conhecimento construído na licenciatura às escolhas que precisam fazer para propor e praticar o que precisam ensinar da língua para esse público.

A pesquisa realizada por Faria e Monteiro (2007) se difere desta, porque as autoras parecem somente descrever como é o curso proposto de inglês para a Terceira Idade. Em outras palavras, elas relatam a estrutura do curso (livro didático utilizado, metodologias adotadas, necessidades de aprender inglês para esse público etc.) e chegam à conclusão de que o maior desafio é conseguir adequar um material que não é voltado a esse público, com atividades que os farão se engajar, ao passo que, em minha investigação, a análise vai além das tarefas, pois procuro levar em consideração a subjetividade de cada aluno e a relação com o saber que eles instauram (ou não) com a Língua Inglesa e a (im)possibilidade de tomada da palavra na LE ao ser desenvolvida uma atividade de produção oral.

Nesse entremeio, Porto (2013) publicou um artigo referente a outro projeto de extensão voltado ao ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade. Assim como no trabalho de Faria e Monteiro (2007), a autora se deteve em apenas descrever o projeto de extensão e apresentar breves considerações sobre sua experiência. Nesse caso, o projeto contava com dois grupos de alunos – um com interesse maior pela leitura em Língua Inglesa, com a adoção de técnicas de Inglês Instrumental e outro sem interesse por uma habilidade específica –; por isso foram adotados materiais e metodologias diferentes para cada um. Na conclusão, a autora salienta considerações sobre os cursos e afirma que, a partir dos depoimentos dos estudantes, foi possível perceber que eles veem a sala de aula não somente como um espaço de ensino-aprendizagem, mas também como uma oportunidade de socialização com outras pessoas. Ela percebe, ainda, que muitos deles terminaram o curso mais interessados em aprender e focar em outras habilidades do processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

O que difere a referida investigação do projeto de extensão analisado nesta pesquisa de mestrado é o fato de que meus alunos apresentavam grande interesse pela produção oral, mas não desconsideravam a importância de trabalhar as outras habilidades<sup>15</sup> concomitantemente.

---

<sup>15</sup> A questão das quatro habilidades na abordagem comunicativa (produção e compreensão escrita; produção e compreensão oral) me constitui como professora de LE. Acredito que ela constitui o discurso de muitos outros professores da área, pois, em nossa experiência de aprendizagem, nos materiais didáticos que utilizamos para ensinar, na nossa formação e até mesmo nos documentos oficiais do ensino brasileiro – como é o caso dos PCN

Por isso, sempre havia uma tentativa de privilegiar a habilidade oral com atividades de áudio, de leitura e de escrita. Também é importante ressaltar que, na pesquisa de Porto (2013), não há, em nenhum momento, a preocupação com a subjetividade dos discentes que está em jogo durante o processo de ensino-aprendizagem do idioma. Ademais, a autora não menciona a identificação desse estudante com a língua, a qual considero de suma importância para haver momentos de tomada da palavra na LE.

Além de artigos e de estudos publicados sobre a temática de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira na Terceira Idade, deparei-me com outros projetos ainda maiores, voltados para a educação de adultos nessa faixa etária. No Brasil, contamos com as UNATIs (como foi citado no tópico anterior), muitas delas vinculadas a instituições públicas de ensino, outras, não, mas todas possuem atividades e cursos voltados para o público da Terceira Idade.

O levantamento bibliográfico sobre pesquisas feitas na área de LA, e, brevemente, na área da educação com as UNATIs, aponta que, embora tal temática tenha crescido cada vez mais e a sociedade considere a importância das pesquisas e dos projetos voltados para o público da Terceira Idade, em todas as investigações apresentadas, percebo que não há uma articulação entre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e as questões identitárias e subjetivas desses sujeitos.

Conforme pesquisas *online* realizadas por mim sobre a possibilidade de haver escolas de idiomas voltadas para a Terceira Idade, além das UNATIs, concluí que não há nenhuma com essa característica. O que temos, hoje em dia, são escolas que abrem cursos voltados para adultos na Terceira Idade, como *Skill Idiomas*<sup>16</sup>, *UNS Idiomas*<sup>17</sup> e *Transworld Idiomas*<sup>18</sup>. Isso me leva a acreditar que a maior parte dos cursos existentes de ensino de Língua Estrangeira para a Terceira Idade se encontram vinculados a projetos de extensão em universidades, já que eles compõem um dos pilares sobre os quais uma instituição de ensino superior tem atividades amparadas, sendo voltados para a comunidade como um todo. Desse modo, tenciona-se aproximar a população que não está na universidade de um ambiente de ensino em que alunos universitários possam compartilhar conhecimentos e trabalhar em prol da sociedade.

Como dito anteriormente, minha pesquisa aconteceu em um projeto de extensão como esse. Com as aulas ministradas por mim e por outra estagiária, despertei o interesse pelo processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para esse público. No próximo tópico,

---

de Língua Estrangeira –, há uma marca forte da efetivação dessas habilidades em uma sala de aula de LE. Essa discussão será ampliada no tópico seguinte.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.skillicarai.com.br/idioma-na-terceira-idade>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.unsidomas.com.br/ingles-para-terceira-idade/>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://transworld.com.br/curso-de-ingles-para-terceira-idade-senior/>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

apresento tal projeto de extensão e como ele se caracteriza em uma perspectiva discursivo-enunciativa.

#### **1.4 O projeto Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade (ELITI)**

O ambiente de minha pesquisa é amparado pelo curso de Letras da UFU que oferece uma disciplina que trata da temática de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para a Terceira Idade. Ela pertence ao rol das disciplinas agrupadas no âmbito dos PIPEs que, de acordo com o PPP do Curso de Letras (ILEEL, 2007), são disciplinas práticas vinculadas às áreas específicas referentes a Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Linguística, Literaturas de Língua Portuguesa e Estudos Clássicos.

No quinto semestre do curso em Habilitação de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa é oferecido o PIPE 5 – O Ensino de Língua Inglesa para Adultos da Terceira Idade, vinculado à disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. A disciplina tem como finalidade pensar a teoria discutida durante a Metodologia do Ensino de Língua Inglesa com a prática em sala de aula – nesse caso, com o ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade. O principal objetivo desse PIPE é dar condições para que os alunos do curso de Letras possam pensar, problematizar e discutir questões relacionadas ao ensino de Língua Inglesa para esse público específico. Para tanto, é esperado que os docentes em formação tenham contato com esse contexto de sala de aula, entendam as peculiaridades do processo de ensino-aprendizagem para os alunos da Terceira Idade, analisem e proponham metodologias, abordagens e materiais, além de elaborarem um projeto de ensino voltado para esse público.

Na primeira vez em que a disciplina foi ministrada, a professora percebeu que não havia esse contexto de sala de aula na cidade de Uberlândia, o que inviabilizava os momentos de observação de aula para esse público, previstos na ementa. Diante de tal demanda, se pensou na ideia de elaborar um projeto de extensão que atendesse o público da Terceira Idade com o ensino de Língua Inglesa.

O projeto de extensão que promove o ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade teve a primeira edição no ano de 2011, em que o nome de Ensino de Língua Inglesa como Inclusão Linguístico-Social para a Terceira Idade permaneceu até 2014. Em 2015, o projeto passou a se chamar Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade (ELITI). No segundo semestre de 2015, recebeu fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), como uma das ações do projeto maior intitulado Curso de inglês para comunidades de menor visibilidade social: uma proposta de inclusão, prosseguindo até o presente momento.



Essa ação de extensão e de pesquisa visa à inclusão social de pessoas na Terceira Idade da cidade de Uberlândia por meio do ensino de Língua Inglesa como LE. A proposta de se ensinar tal idioma é baseada numa metodologia que leva em conta o caráter dinâmico e heterogêneo das línguas, suas formas de circulação e o aspecto facilitador, enriquecedor e inclusivo inerente à inscrição discursiva em outra língua que não a materna, no cenário da globalização.

Além disso, o projeto de extensão parte das considerações de que existe uma grande valorização da Língua Inglesa, por conta, principalmente do movimento de globalização em que estamos inseridos; de que o processo de ensino-aprendizagem de uma outra língua propicia a reflexão sobre as formas como o sujeito se inscreve discursivamente em sua língua dita materna; e de que saber a Língua Inglesa é um elemento significativo na inserção cultural, o que possibilita uma inclusão social maior. Assim, o projeto pretende propiciar às pessoas da Terceira Idade um modo de manterem uma atividade intelecto-cultural que repercute na formação e na participação cidadãs.

Os objetivos para a criação do projeto foram: proporcionar às pessoas na Terceira Idade a aprendizagem da Língua Inglesa com a utilização de uma metodologia voltada às especificidades biológicas, cognitivas, afetivas desse grupo; propiciar a essas pessoas, por meio da aprendizagem de línguas, uma forma de inclusão sociocultural e de participação cidadã; proporcionar aos alunos do curso de Letras participantes do projeto uma oportunidade de experienciar, estudar, analisar e compreender melhor os processos de ensino-aprendizagem de línguas voltados a um público com necessidades específicas, com a oportunidade de vivenciarem o ambiente da prática de ensino sob a supervisão e coordenação da professora proponente do projeto; oportunizar a criação de um espaço de ações de pesquisa, de extensão e de formação acadêmica; e contribuir com reflexões para a pesquisa na área de estudos da linguagem de maneira geral.

Como apontado anteriormente, o projeto conta com a participação dos alunos do curso de Letras que lecionam sob a orientação e a supervisão da professora coordenadora. Além disso, o projeto contou com estagiárias estadunidenses que vieram à universidade como professoras assistentes pelo programa *English Teaching Assistantship* (ETA<sup>19</sup>), promovido em parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a *Fulbright*<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Os assistentes de ensino estadunidenses são chamados informalmente de ETAs na universidade onde o projeto acontece.

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://us.fulbrightonline.org/application-tips/eta>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

O curso ocorre duas vezes por semana, na Ação Solidária Adventista (ASA), parceira do projeto, que cede o espaço para as aulas. No ano em que esta pesquisa aconteceu, contava com duas turmas de aproximadamente 18 alunos cada, em estágio inicial (A1<sup>21</sup>) de aprendizagem da Língua Inglesa.

O curso não adota nenhum livro didático, como já destaquei neste trabalho. Um dos motivos se refere à não existência, no mercado, de materiais didáticos voltados para esse público. Ademais, o objetivo principal é propiciar a elaboração de atividades pelos professores estagiários do curso (alunos do curso de Letras e, eventualmente, ETAs) e, assim, desenvolverem uma postura criativo-crítica no que concerne às decisões de suas práticas.

O critério usado por mim e pela estagiária ETA que lecionava no curso, para a escolha de temas a serem trabalhados durante o curso, partia sempre do interesse e da necessidade dos alunos. Para isso, na primeira semana de aula, foi pedido para que eles sugerissem temas de seus interesses. Como muitos se interessavam por viagens, eles indicaram que as temáticas poderiam ser voltadas a esse tema. Sendo assim, juntamente com eles, chegamos às seguintes temáticas: *At the airport*, *At the hotel*, *At the restaurant*.

Com os temas em mãos, a estagiária ETA e eu nos reuníamos toda semana para pensar atividades relevantes para cada tópico e que pudessem englobar desde o vocabulário até uma tarefa de produção oral<sup>22</sup>. Para isso, levávamos exercícios impressos de vocabulário, compreensão oral, interpretação e produção de texto, além de vários exemplos de diálogos de situações relacionadas ao tópico.

O objetivo final para cada tópico era fazer com que os alunos fossem capazes de produzir um diálogo simulando uma situação vista metodologicamente como autêntica daquele contexto. O método de avaliação escolhido por nós se baseava no desenvolvimento do aluno durante todo o curso, ou seja, uma avaliação processual não quantitativa – por isso, tais tarefas não tinham um valor avaliativo pré-estabelecido.

Esse projeto tem contribuído de forma enriquecedora para o curso de Letras da UFU, pois proporciona aos alunos a oportunidade de atuarem na sala de aula como professores de Língua Inglesa para um público específico: a Terceira Idade. Ele tem feito com que os discentes do referido curso de graduação se interessem por pesquisas relacionadas à área de

---

<sup>21</sup> O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Esse é o modo como mundialmente tem sido avaliado o nível dos alunos e considera o nível iniciante como A1.

<sup>22</sup> Elas estão inseridas no que a metodologia adotada no curso – no caso, a abordagem comunicativa – considera como atividades reais de comunicação e que partem da necessidade e vontade dos alunos. Além disso, nesse tipo de tarefa, há uma grande influência da abordagem situacional que propõe situações que simulam contextos cotidianos de comunicação para o aprendizado da língua estrangeira. Essas abordagens, suas características e relação serão melhor problematizadas no Capítulo 3.

ensino de línguas para a Terceira Idade, ainda pouco explorada no âmbito da LA e de grande importância social e cultural.

Durante o projeto foram desenvolvidas duas pesquisas em nível de iniciação científica. Em uma delas, intitulada como “O ensino de Inglês para a Terceira Idade e suas representações no processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira”, Dione Costa, aluno estagiário do curso de extensão, em 2015, analisou as representações dos alunos da Terceira Idade sobre a aprendizagem de Língua Inglesa. O outro estudo foi o ponto de partida para a presente pesquisa de mestrado, citado na introdução com o nome “A oralidade na sala de aula de Língua Inglesa para a Terceira Idade: um desafio a ser cumprido”.

A partir da minha experiência como professora desse projeto de extensão, surgiu o interesse pela temática que circunda esta pesquisa. No capítulo seguinte discorrerei sobre o processo metodológico envolvido para a coleta de material, com vistas à constituição do meu *corpus* de análise.

## CAPÍTULO 2 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

---

Neste capítulo apresentarei a trajetória desta dissertação, especificando como o projeto de extensão despertou meu olhar de pesquisadora durante minha experiência como professora em formação e meu interesse pelo objeto de estudo aqui problematizado. Além disso, citarei como aconteceram a seleção e a caracterização dos participantes que concordaram em participar desta investigação; quais foram os instrumentos usados para a coleta de material e como esta etapa aconteceu; e como o *corpus* deste estudo foi constituído e analisado.

### 2.1 Como o objeto interpelou a pesquisadora

Durante o curso de Letras, deparei-me com diversas disciplinas que tratam de assuntos distintos, porém complementares, e que podem motivar os alunos para a área da docência e/ou acadêmica. No meu caso, o curso conseguiu cumprir esses dois papéis.

No primeiro semestre de 2012, cursei a disciplina de PIPE 5: O Ensino de Língua Inglesa para Adultos da Terceira Idade, atrelada à Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, ambas ofertadas no quinto período do curso de Letras. Nesse ponto de minha trajetória acadêmica, já sabia que a docência iria fazer parte da minha vida, mas precisava dar um sentido maior para isso.

Antes de ingressar na disciplina PIPE 5, o ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade era uma área totalmente desconhecida por mim, o que me deixou com uma curiosidade e uma vontade de saber mais sobre o assunto. Durante as leituras de artigos, de dissertações e de estudos realizados nessa área e apresentados pela professora que ministrava a disciplina, eu percebi que o assunto me tocava de uma forma diferente. Nesse contexto, fui informada de que existia na UFU um curso de extensão que se propunha a enfrentar o desafio de ensinar inglês para adultos da Terceira Idade e que contava com a participação dos alunos do curso de Letras.

A curiosidade e a vontade de saber mais sobre o assunto me fez procurar pela professora coordenadora do projeto, em que me propus a trabalhar no projeto, mesmo sem ajuda financeira, atuando como voluntária. Ela, de fato, abriu as portas do projeto e me apresentou para outros alunos que já haviam atuado nessa atividade de extensão.

Então, o desafio se iniciou. Antes de começar a lecionar, houve um momento de aprofundamento teórico sobre metodologias e, especificamente, sobre o ensino para a Terceira

Idade, incluindo a troca de experiências com os outros professores que atuaram no projeto. No primeiro semestre de 2012, não havia uma turma efetiva, pois a universidade passava por um momento pós-greve, em que o calendário acadêmico sofria modificações que interferiram no início das aulas no projeto.

No ano de 2013, comecei a atuar no projeto de extensão com a colaboração de uma estagiária estadunidense do programa ETA. A curiosidade pelo ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade se transformou em encantamento, e a cada aula crescia a minha vontade de aprender mais e de alcançar as expectativas daquele público que estava ali, com o corpo cansado, mas com os olhos brilhando de curiosidade em aprender o que muitos consideram como sendo o idioma mais valorizado no mundo<sup>23</sup>. Para muitos deles, é a língua falada pelos netos ou aquela cantada pelo ídolo Elvis Presley<sup>24</sup>.

Antes mesmo de preparar os materiais – como já mencionei anteriormente, as atividades usadas no curso eram pensadas e preparadas por mim e pela estagiária ETA –, foi importante analisar o que constava do documento do projeto de extensão disponível na plataforma SIEX, para que o curso fosse coerente com a proposta.

Já que um dos objetivos do projeto era oportunizar a aprendizagem da Língua Inglesa com a utilização de uma metodologia voltada às especificidades desse público, adotamos a abordagem comunicativa, que se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação que acontece entre os sujeitos aprendizes de uma nova língua. Apesar disso, pressupunha-se que, por mais comunicativa que uma atividade pareça ser, não há garantia de que o aluno se engaje, dado que nem todos os temas selecionados para trabalhar com eles podem atender ao interesse de todos.

Tal metodologia me constitui como professora de LE, mas deixa claro que, mesmo sendo considerada a abordagem mais adequada para o referido projeto de extensão, ela possui limites no âmbito da sala de aula, visto que não se pode considerar todos os alunos iguais – cada um é constituído por uma subjetividade única que interfere no processo de ensino-aprendizagem de LE. Diante de uma posição teórica discursiva-enunciativa, deparo-me como pesquisadora e professora, sendo capaz de analisar e flagrar indícios de um (im)possível processo tomada da palavra por esses estudantes.

---

<sup>23</sup> Essa afirmativa parte de uma das representações levantadas por um professor que também atuou como estagiário no curso, em outro momento, e que realizou uma pesquisa sobre representações dos alunos da terceira idade em relação à Língua Inglesa. Intitulada como “O ensino de inglês para a terceira idade e suas representações no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira”, a investigação foi desenvolvida por Costa Silva (2014).

<sup>24</sup> Menciono aqui Elvis Presley, pois uma das alunas é fã desse cantor e, no início do curso, me disse que gostaria de poder cantar corretamente e entender as músicas do seu ídolo.

Outro objetivo do projeto que considerei na preparação dos materiais é o de levar o participante a se familiarizar com situações cotidianas em Língua Inglesa. A partir disso, a estagiária ETA e eu realizamos um levantamento sobre as situações cotidianas que mais interessariam para esses alunos, aos moldes de um instrumento largamente utilizado na área de ensino-aprendizagem de LE, em especial, para fins específicos na LA: um questionário para levantar as necessidades e as expectativas dos educandos – no campo de Inglês para Fins Específicos, esse instrumento é chamado de *Needs Analysis*. Então, perguntamos diretamente para os estudantes e elegemos os temas sobre os quais a maioria demonstrou interesse. Acredito que, pelo fato de muitos deles terem viajado para dentro e/ou fora do país, os temas foram mais direcionados a situações de viagens.

Mesmo com a abordagem comunicativa no curso em questão, busquei, em outras metodologias de ensino de línguas, instrumentos que ajudariam os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Uma das que me ajudou durante o curso foi a situacional, em que se trabalham situações específicas e as estruturas usadas em cada uma delas, como *at the hotel/at the restaurant*. Sendo assim, deixo claro que essa abordagem foi necessária em alguns momentos, mas de maneira complementar à comunicativa – problematizarei essa questão no capítulo seguinte.

O fato de pensar, elaborar e aplicar os materiais evidenciou ainda mais o pressuposto de que a teoria se diferencia da prática. Ao preparar as atividades, criava expectativas sobre como elas iriam se concretizar em sala de aula e, na maioria das vezes, o que acontecia na prática não era o esperado, mas isso não era indício de que elas não haviam “funcionado” – considero a expressão “funcionar” com o sentido de perceber indícios de um processo de tomada de palavra pelos alunos, e, conseqüentemente, a produção da enunciação na Língua Inglesa. Duas expressões (tomada da palavra e enunciação<sup>25</sup>) estão imbricadas teórico-analiticamente, ou seja, para haver enunciação na LE, é necessário que o discente passe pelo processo de tomada da palavra – os dois conceitos serão melhor explorados no Capítulo 3.

Acredito que momentos como o de tomada da palavra e enunciação aconteçam pelo fato de a subjetividade dos estudantes ser tocada e convocada a entrar no jogo com a língua durante a aprendizagem, sobretudo nas atividades com ênfase na produção oral. No momento de execução das atividades, cada aluno pode ou não se engajar e agir de formas diferentes, e elas abrem espaço para a possibilidade de emergir a subjetividade do educando, acontecendo de forma única e inesperada para cada um deles e para o professor.

---

<sup>25</sup> O conceito de enunciação em que nos baseamos neste trabalho é o de Benveniste ([1970]2006, p. 82), pois ele trouxe a possibilidade de se pensar em aspectos subjetivos da linguagem, quando o sujeito se enuncia: “[...] a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”.

Menciono aqui o professor, pois as atividades são escolhidas, planejadas e propostas por ele, fazendo com que ocupe uma posição discursiva diferente da dos alunos. Ou seja, o docente possui uma experiência de linguagem diferente do estudante; é interpelado pela história, pelo social e pela ideologia de um modo distinto daquele pelo qual é atravessado cada um de seus discentes. É nas escolhas e propostas de atividades que também está marcada sua constituição subjetiva, subjetividade e relação com a língua.

Nesse entremeio, notei que os alunos almejavam principalmente atividades com foco na habilidade de produção oral. Por esse motivo, a estagiária ETA e eu começamos a preparar materiais voltados para essa habilidade, sem deixar de considerar a importância das outras três (*listening, writing e reading*), dado que os temas escolhidos para as aulas eram desenvolvidos a partir de atividades de leitura e de produção de textos, de áudios e de práticas orais. Cada tema era finalizado com uma produção oral, que normalmente era a simulação de uma situação relacionada ao tema, por meio de um diálogo em duplas ou trios.

Embora a opção metodológica para as aulas se referisse à abordagem comunicativa, cuja concepção de língua se atrela à de transparência de sentido e a vê como um instrumento de comunicação – cujos objetivos se voltam para a promoção de situações comunicativas, nos encontros de orientação com a coordenadora do projeto e durante a leitura das propostas apresentadas no próprio projeto de extensão –, percebi que minhas concepções teóricas variavam daquela prevista na metodologia adotada nas aulas. Minha filiação teórica se baseia em uma concepção de linguagem e língua não tradicional, ou seja, não transparente, e que leva em conta a singularidade de cada aluno e a subjetividade que o constitui. Por isso, acredito não ser possível pensar a produção oral desses estudantes puramente considerando os aspectos relacionados a estratégias, a motivação ou até mesmo ao âmbito da esfera comunicacional.

Ao observar como as atividades de produção oral tomavam formas diferentes na sala de aula, começaram minhas inquietações: Por que alguns alunos se engajam mais do que outros? Por que algumas atividades de produção oral funcionam mais do que outras? O que os alunos produzem nessas tarefas provocam efeitos de sentido para eles ou são apenas uma repetição sem sentido?

Essas perguntas constituíram a base para as principais questões norteadoras da minha pesquisa, retomadas aqui: Em que medida a subjetividade se deixa flagrar nas atividades pedagógicas observadas que visam promover a habilidade oral na sala de aula? Como essas instâncias se relacionam a possíveis identificações do sujeito à e na Língua Inglesa? Como os alunos são tomados (ou não) pela palavra na Língua Inglesa no momento da realização das atividades de produção oral? Tais questões redundaram da minha hipótese de que, apesar de a

proficiência oral ser tão ansiada pelos alunos da Terceira Idade, isso não é um pré-requisito para que eles tomem a palavra na Língua Inglesa.

## **2. 2 Da seleção e da caracterização dos participantes**

Diante dos questionamentos apresentados no tópico anterior, tomei a decisão de começar a coletar material para um possível estudo sobre a questão da oralidade no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para aquela turma da Terceira Idade.

Em consonância às exigências éticas de uma pesquisa envolvendo seres humanos, não podia começar a coletar material sem a autorização legal dos meus alunos. Para isso, houve inicialmente uma conversa em que expliquei a eles o meu interesse em desenvolver uma pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para a Terceira Idade, verificando se todos concordavam em participar. Também deixei claro que ainda não havia definido um único instrumento para a coleta do material, podendo ser em forma de formulário, de diário reflexivo, de gravações em áudios e/ou em vídeos. Para minha surpresa, todos aceitaram de imediato participar da pesquisa e se mostraram entusiasmados com o fato de poderem ser gravados.

No início do curso, a turma era composta por 18 alunos e, por algum tempo, optei em escrever meu diário de anotações sobre as aulas. Ademais, pedi para que eles fizessem o mesmo ao final de algumas aulas que consideravam mais importantes, em se tratando da temática desta pesquisa.

Após algum tempo refletindo acerca da melhor forma de conseguir um material rico para um estudo aprofundado sobre a oralidade desses alunos, optei por fazer gravações em vídeos somente das atividades de produção oral, ou seja, aquelas que eram planejadas para o final de um tópico. Nesse momento, o curso já havia sofrido uma evasão por motivos de desistência de alguns que não se rematricularam para o segundo semestre. Sendo assim, as gravações em vídeos foram realizadas quando o curso contava apenas com sete estudantes.

A caracterização de cada um dos alunos participantes desta pesquisa acontecerá no Capítulo 4. Acredito que apresentar essas informações próximas à análise ajudará o leitor a identificar cada participante e a entender a experiência que cada um tem com a língua.

## **2.3 Da coleta do material de pesquisa**



No início do primeiro semestre do curso, em 2014, sem antes pensar em uma possível pesquisa que envolvesse o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pedi para que respondessem a um pequeno questionário com informações pessoais sobre suas experiências com o idioma, além de falarem sobre expectativas e motivações para com o curso. Mesmo sem a pretensão de um estudo com esses educandos, vejo o formulário como um primeiro material de coleta de dados para minha pesquisa, pois essas respostas me ajudaram a olhar para cada um deles de forma diferente.

Depois de surgir o interesse com a pesquisa envolvendo os alunos do curso, pedi para que eles, ao final de cada atividade de produção oral, escrevessem sobre como foi a experiência para eles na forma de diário reflexivo, pois, segundo Miranda e Felice (2012, p. 134), “[...] quando os alunos escrevem o Diário Reflexivo, eles têm a oportunidade de parar e pensar e, assim, avaliar a aula e se autoavaliar”.

Apesar de minha filiação teórica não priorizar a conscientização, esperava que, no exercício de contar de si e de pensar no processo de ensino-aprendizagem, algo da subjetividade dos alunos pudesse emergir. Essa primeira forma de coleta de material para a constituição do material de análise não foi eficaz, dado que a preocupação deles no momento da escrita parecia estar voltada para agradar as professoras e dizer como gostavam do curso.

Com o consentimento dos alunos, decidi gravar em áudio as aulas, na esperança de conseguir um material transcrito para engajar em uma pesquisa. Percebi, então, que o material mais rico não estava apenas em áudio, mas, sim, na expressão corporal dos educandos no momento da realização das atividades. Os gestos, as expressões faciais e o modo de se portarem muitas vezes diziam mais do que o que era dito por eles; logo, compreendi que somente o áudio não era suficiente, passando a gravar em vídeo as atividades de produção oral.

Realizei filmagens apenas das atividades de produção oral, mais especificamente daquelas em que os alunos simulavam alguma situação relacionada ao tema em questão. Nesse momento, não realizava nenhum tipo de interferência ou de correção, apenas observava, sendo importante me distanciar do papel de professora e me colocar no lugar de pesquisadora.

Era filmado um grupo por vez e depois, juntamente com a estagiária ETA, dávamos um *feedback* individual para cada aluno e, se necessário, mostrávamos a filmagem. Assim, eles poderiam não só identificar os erros e/ou acertos em termos de proficiência gramatical da Língua Inglesa, mas também ver o resultado daquilo que se empenharam tanto para realizar, já que muitos se sentiam desmotivados.

Minha preocupação inicial era de que os alunos se sentissem intimidados com o fato de estarem sendo filmados. Esse não foi um problema, pois, no momento em que conversei com eles para explicar a importância dessa ação, todos se prontificaram a participar, e a presença da câmera não parecia ser algo desconfortável para os educandos. As filmagens foram feitas com um total de nove estudantes, durante o segundo semestre de 2014.

As filmagens aconteciam na sala de aula durante a atuação dos alunos em um contexto trabalhado. Eles tinham a oportunidade de escrever um roteiro do diálogo a ser apresentado, podiam praticá-lo antes de apresentar e até mesmo tirar dúvidas de pronúncia com as professoras. Durante as filmagens, o grupo a se apresentar se dirigia para a frente da sala, enquanto os outros discentes permaneciam sentados em suas carteiras distribuídas em forma circular na sala, para haver uma interação maior entre eles.

Solicitávamos silêncio aos alunos que observavam, para não atrapalharem o grupo que realizava a atividade. Enquanto gravava os estudantes com a câmera em mãos, a outra professora, ETA, posicionava-se sentada em uma carteira, como se fizesse parte do grupo de discentes que assistiam à apresentação, anotando possíveis erros e sugestões para o *feedback* em um momento posterior.

Como as filmagens foram feitas no segundo semestre de 2014, consegui gravar as produções orais resultantes dos temas *at the hotel* e *at the restaurant*. Para o primeiro tema, realizamos duas filmagens (uma com dois alunos e outra, com três), visto que nesse dia só compareceram cinco discentes na aula. No segundo tema, foram filmadas três atividades, duas com pares e uma com um trio de alunos – nesse dia participaram sete educandos.

Nas duas propostas, deixávamos que os alunos usassem instrumentos para simular os objetos usados na cena. Alguns alunos apresentavam ideias para tal atividade, como cartão de crédito, caneta, papel, copo, cardápios disponibilizados pela ETA (que trouxera dos Estados Unidos), entre outros objetos que achassem pertinentes.

Além dos vídeos, foi aplicado um questionário ao final do curso para ser comparado com as respostas do questionário inicial. Nesse instrumento, havia perguntas para os alunos se autoavaliarem e avaliarem o curso como um todo. Os questionários encontram-se anexados ao final deste trabalho e, embora tenham sido utilizados como materiais de análise nesta pesquisa não foram aplicados aos alunos para este fim. Após analisar as respostas, percebi que os questionários carregavam informações importantes sobre a experiência dos alunos com a língua inglesa.

## **2.4 Da constituição e análise do *corpus***

Com o material coletado para análise em mãos, iniciei a construção do meu *corpus*. É importante lembrar que, na perspectiva teórica que me enquadro, na qual se considera a subjetividade tanto dos participantes da investigação quanto da pesquisadora, a elaboração de um *corpus* deve ser pensada concomitantemente com a construção teórica e a análise. De acordo com Agustini e Bertoldo (2011, p. 125):

Construir um *corpus* não significa, portanto, preparar-se para a descrição e a análise. Há uma relação de interdependência entre *corpus*, teoria e análise. Da “eleição” do *corpus* depende o teor da análise e o valor do *corpus*, da análise. Com efeito, não há como neutralizar a subjetividade que se manifesta na construção de um *corpus*.

Diante dessa afirmação proposta pelos autores, percebo que o olhar do pesquisador, sua singularidade e subjetividade investidas na pesquisa irão definir o que será recortado no material obtido para a constituição do *corpus*. Segundo Agustini e Bertoldo (2011, p.127):

Ao recortar, ao eleger os recortes do material de análise temos, ou melhor dizendo, é possível ver que há, aí implicada, uma operação subjetiva da qual sempre resulta algum resto. Ou seja, do material eleito para descrição e análise não se diz tudo. Por decorrência, também não se traz tudo desse material, até mesmo porque, se assim fosse possível, a contraface do todo se faria presente e teríamos o nada. Há resto porque algo foi dito sobre certo fato lingüístico; no entanto, sempre é possível sobre ele dizer mais. Ou permanecer sobre a falta constitutiva. Portanto, registra-se sempre, nesse momento de construção do *corpus*, algum aspecto da singularidade do pesquisador.

Visto que o *corpus* é construído, ou seja, ele não é dado *a priori* a partir do material de análise coletado, tenho como recorte e constituição do meu *corpus* as seguintes materialidades: os questionários aplicados no início e no término do curso (eles me ajudaram a olhar para a experiência de cada aluno com o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa de uma forma singular); meu diário de anotações feitas durante as aulas (por meio delas, pude lembrar de aspectos que me chamavam a atenção durante as aulas e que não apareceram nas filmagens, pois são minhas impressões e efeitos que as produções dos alunos causaram em mim como professora); e as filmagens, que foram a base material para compor o que passo a chamar de Cenas Enunciativas (CEs).

A partir das filmagens, constituí a base do meu *corpus* com a seleção de Cenas Enunciativas, isto é, imagens que expressam aspectos verbais e/ou não verbais dos alunos promovendo alguma atividade oral. As CEs são definidas por Quintino (2014, p. 62) como:

[...] nossos recortes dos registros filmicos, transcritas com o objetivo de compor a análise. Chamamos cenas enunciativas apenas para marcar o fator

diferencial que há nesse recorte, quais sejam, imagens e dizeres que nos possibilitam discursivizar sobre aspectos verbais relacionados a questões linguísticas e aspectos não verbais relacionados às reações corporais dos alunos, tais como, os movimentos, as expressões, as entonações vocais, dentre outros, que constituem a enunciação.

Após a seleção das CEs foi feita a transcrição minuciosa de cada uma delas, pois, como já dito anteriormente, os aspectos não verbais são de suma importância para esse tipo de pesquisa. Além das transcrições, outro instrumento importante para representar aspectos não verbais das CEs foram os recortes de imagens retirados dos vídeos.

Assim como Quintino (2014), acredito que muitas vezes nem mesmo as imagens das CEs são suficientes para analisar se aconteceu ou não o processo de tomada da palavra por parte dos alunos. Entretanto, espero que com as imagens consiga apresentar minimamente as CEs na sala de aula que indiciam um (im)possível processo da tomada de palavra.

Por meio das CEs, identifiquei alguns mo(vi)mentos para análise. O termo mo(vi)mentos é apropriado por nós segundo a definição e a função dadas por Leite (2015) e por Quintino (2014). Considero, a seguir, as palavras de cada autor:

A enunciação, por fazer constituir uma forma complexa de discurso, implica momentos e movimentos ímpares para o sujeito, quando do mo(vi)mento de sua alocação. Dada a sua natureza enunciativa, esses mo(vi)mentos instauram uma instância de pessoa, de tempo e de espaço diferentes a cada mo(vi)mento que acontecem (LEITE, 2015, p. 19).

Utilizamos essa grafia para essas análises pelos dois dos sentidos que a configuração proposta para a palavra mo(vi)mento nos permite. A primeira diz respeito ao “movimento” do sujeito na direção de apropriar-se da língua; a segunda refere-se ao “momento” em que essa apropriação se dá, sendo, portanto, da ordem do singular, o tempo próprio do sujeito [...] (QUINTINO, 2014, p. 70).

Meu gesto de análise se volta para esses mo(vi)mentos, sendo possível identificar e analisar, a partir deles, indícios da ordem de uma subjetividade do estudante e a (im)possibilidade do processo de tomada da palavra. Esses indícios são percebidos não somente na produção linguística dos alunos, mas também em gestos, em expressões corporais e faciais, ou seja, eles podem tomar a palavra pelo corpo. Na análise me interesso pelos mo(vi)mentos em que há o inesperado, o que foge do *script*. Para analisá-los, faço uso do método indiciário também conhecido como paradigma indiciário.

#### 2.4.1 O paradigma indiciário

No final do século XIX, Carlo Ginzburg, historiador italiano, apresenta o paradigma indiciário como um método de pesquisa na área das ciências humanas. Ele o constrói partindo

de um método desenvolvido pelo crítico de arte italiano Giovanni Morelli para analisar quadros antigos, conhecido como método moreliano. Este, por sua vez, pretendia analisar minuciosamente obras de artes de diversos museus, verificando se elas eram originais ou cópias, se pertenciam a determinado artista, voltando seu olhar para os “[...] pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 1989, p. 144).

O método indiciário moreliano se pautava em analisar as obras a partir de sinais que indicavam a natureza psicológica de determinado artista e de observações de detalhes aparentemente sem importância. Ginzburg (1989) mostra como tal método se difundiu em outras áreas de conhecimento, a exemplo da investigação criminal por intermédio do personagem de Sherlock Holmes, do escritor Arthur Conan Doyle. O criador de Holmes propôs em sua obra uma investigação a partir de elementos imperceptíveis para um olho leigo, sinais e pistas que indicavam um suposto criminoso ou a solução de uma cena do crime.

Além da área criminal, Ginzburg (1989, p. 147) discutiu como o método indiciário foi fortemente usado na psicanálise por Freud:

Muito tempo antes que eu pudesse ouvir falar de psicanálise, vim, a saber, que um especialista de arte russo, Ivan Lermolieff, cujos primeiros ensaios foram publicados em alemão entre 1874 e 1876 [...]. Foi depois muito interessante para mim saber que sob o pseudônimo russo escondia-se um médico italiano de nome Morelli. Creio que o seu método está estreitamente ligado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou desapercibidos, dos detritos ou refugos de nossa observação.

De acordo com Ginzburg (1989), Freud percebeu que o método moreliano poderia ser aplicado à psicanálise para tentar desvendar o inconsciente humano a partir de indícios, sinais e atitudes despercebidas. Se, para Morelli, os detalhes observados nas obras eram os signos imagéticos, e, para o criador de Holmes, as pistas, para Freud seriam os sintomas observados nos pacientes.

Mas o que pôde representar para Freud – para o jovem Freud, ainda muito distante da psicanálise – a leitura dos ensaios de Morelli, é o próprio Freud a indicá-lo: a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, “baixos”, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano (GINZBURG, 1898, p. 149-150).

Esse método é calcado basicamente na observação e na experiência<sup>26</sup>, a partir de indícios marginalizados<sup>27</sup> da linguagem e aparentemente sem importância. Além disso, pode

---

<sup>26</sup> Considero a “experiência” a partir de Larrosa (2014, p. 25), que a define como algo que “[...] afeta de algum modo [o *sujeito*], produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Esse termo será melhor discutido no próximo capítulo.

ser visto como um paradigma semiótico, voltado para o estudo dos signos e sinais. Ao considerar esse método como um paradigma semiótico, não pude deixar de atrelá-lo ao que alguns pesquisadores, como Gomes-da-Silva e Sant'Agostino (2005, p. 29), veem como a análise de expressões corporais, de acordo com a semiótica de Pierce: “[...] com base na Semiótica de Peirce, a expressão corporal é entendida como linguagem em si mesma, [...] constituída por gestos espontâneos, deflagrados por estímulos diversos [...]”.

Portanto, vejo o paradigma indiciário e semiótico como método de análise do *corpus* desta pesquisa, pois analiso os indícios que são teorizados por Ginzburg (1989), não somente a partir de sinais e de signos advindos de aspetos da linguagem falada, mas também da linguagem corporal, das expressões e dos gestos apresentados nas imagens dos vídeos pelos participantes da minha pesquisa; são, pois, “[...] formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas” (*Ibidem*, p. 179). Vale ressaltar que tal perspectiva proporciona o olhar para o meu *corpus* enfocando os indícios que marcariam um investimento subjetivo dos alunos na Língua Inglesa e uma filiação às discursividades nesse idioma, a despeito da fluência e da proficiência oral.

Apresentarei os resultados de análise no Capítulo 5. As Cenas Enunciativas, a seleção de imagens e as transcrições envolvidas nela, os diários de anotações e os questionários são os instrumentos de trabalho para esta dissertação. Espero discutir possíveis encaminhamentos das perguntas de pesquisa e, assim, problematizar a hipótese proposta no presente estudo.

---

<sup>27</sup> Expressões derivadas da palavra “marginal” são recorrentes na escrita de Ginzburg (1989), cujo efeito de sentido aponta para aquilo que é desprezado no dizer.

## CAPÍTULO 3 – DA ORALIDADE NA LINGUÍSTICA APLICADA À TOMADA DA PALAVRA

---

Neste capítulo, destaco um panorama histórico sobre as abordagens e os métodos<sup>28</sup> utilizados para o ensino de línguas estrangeiras e suas relações com a comunicação e a interação. Como a abordagem comunicativa é predominante no ensino de LE proposto no projeto de extensão ao qual a presente pesquisa se atrela, foi importante problematizá-la e discutir o deslocamento permitido pela perspectiva teórico-metodológica para pensar a tomada da palavra. Além disso, os conceitos de oralidade e de fluência estão fortemente presentes durante a análise, e neste capítulo eles são discutidos e problematizados em relação ao viés discursivo-enunciativo ao qual me filio.

Todas essas questões me levaram a pensar o processo de tomada da palavra e, para me utilizar de tal termo, apresento, neste capítulo, o que entendo por ele e como essa noção se enlaça com o conceito de enunciação da teoria benvenistiana.

### **3.1 Da Gramática-Tradução à Abordagem Comunicativa: o desenvolvimento dos conceitos de comunicação e de interação nos métodos de ensino de línguas**

Ao pensar em um curso de Língua Inglesa, não podemos deixar de considerar as necessidades dos alunos, ainda mais quando se trata de um público específico como o da Terceira Idade. A vontade desses alunos em saber falar o idioma para comunicar e o interesse por temas que contribuíssem para interagir na língua-alvo em possíveis situações reais guiou a escolha da abordagem comunicativa como um norte para o curso de extensão em que se desenrola esta pesquisa.

Portanto, neste tópico, pretendo discutir como os métodos de ensino de LE anteriores à abordagem comunicativa influenciaram a noção de comunicação e de interação proposta por tal abordagem na LA. Além disso, discuto como o foco na produção oral teve início no ensino de línguas, em que se tornou um imperativo atualmente, consistindo, inclusive, no grande *leitmotiv* do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

---

<sup>28</sup> Considero método e abordagem conforme Anthony (1963): processos complementares com uma organização hierárquica, em que a abordagem é considerada axiomática, pois ela afirma um ponto de vista, uma filosofia que alguém acredita, mas que não pode necessariamente ser provada. Já o método é um plano geral para a apresentação ordenada de um material linguístico, no qual uma abordagem pode se basear.

Primeiramente, é importante traçar um panorama histórico sobre o surgimento dos métodos de ensino de línguas estrangeiras e como a oralidade ganhou espaço. O primeiro método reconhecido no âmbito dessa perspectiva foi o Tradicional ou da Gramática-Tradução, utilizado para trabalhar com idiomas no século XIX, com vistas a auxiliar os alunos na leitura de textos literários em línguas estrangeiras. O objetivo primordial desse método era fazer com que o aluno adquirisse um conhecimento gramatical e sistêmico do idioma para conseguir cada vez mais traduzir textos da língua materna para a LE. Larsen-Freeman (2000) afirma que esse método faz com que o aprendiz aprenda a língua, independentemente do fato de que ele nunca chegue a usá-la na oralidade, já que o desenvolvimento da habilidade oral não era o objetivo desse método, mas, sim, as habilidades de leitura e de escrita.

Uma vez que esse método não apresenta nenhum tipo de produção oral que parta dos alunos, mas, sim, somente da prática de tradução, acredito que a comunicação e a interação na LE são o foco da metodologia, sendo consideradas a consequência de uma possível aprendizagem do sistema da língua.

Segundo Silva (2000), foi no “Movimento Reformista”, no início do século XX, que a oralidade começou a ser privilegiada. Esse movimento preconizava o método direto implantado por Sweet (1899), que revolucionou o ensino de línguas por romper com o método de gramática e de tradução, passando a valorizar a oralidade.

Os seguidores e criadores do método direto propunham o ensino de uma segunda língua sem o intermédio da língua materna e sem passar pela escrita, tendo surgido como uma necessidade de utilização de línguas estrangeiras na comunicação internacional. Isso se deve ao fato de ter acontecido, a partir do século XX, um estreitamento das fronteiras do mundo, criando possibilidades de uma interação maior entre as pessoas nesse mundo.

Além disso, o método direto pretende fazer com que o aluno seja capaz de aprender como o nativo pretensamente aprendia a língua materna, ou seja, que a aprendizagem se desenvolvesse de forma natural, destituída de conflito. Nessa perspectiva, o nativo é visto como detentor do conhecimento do idioma e referência do que seria considerado proficiente e fluente.

Quando os americanos precisaram aprender a falar várias línguas estrangeiras com urgência na Segunda Guerra Mundial, surgiu o método audiolingual, que teve a influência das pesquisas na psicologia comportamentalista de Skinner (1957) e Pavlov (1927) e foi proposto por Fries (1945). O método aprofunda os princípios do método direto, pois o enfoque continua ainda mais forte na oralidade, mas faz uso de diálogos pré-elaborados e de exercícios de repetição e de encenação. Nesse caso, o aluno passa a ser ator, e a gramática não é abordada de forma explícita nas aulas.



Tanto o método direto quanto o audiolingual colocam as habilidades de produção e de compreensão da escrita em segundo plano na aprendizagem da LE. Isso implica dizer que a interação parece acontecer somente quando o aluno dominar completamente determinada estrutura, já que, para o audiolingual, a aprendizagem acontece de forma fragmentada, seriada. O discente começa a interagir quando adquire certo vocabulário, e o conhecimento sistêmico daquele diálogo ou situação prevista (isto é, a interação) aparenta ser totalmente guiada pelo professor.

Posso inferir que a comunicação no método audiolingual, já que não trata especificamente desta questão, está para ordem do domínio das regras e do campo lexical de determinada língua para capacitar o aluno em relação a expressar pensamentos e ideias, o que me leva a acreditar que tal método ainda se encontra ancorado na questão da mensagem a ser transmitida de um remetente a um destinatário. Nessa noção, o equívoco, o erro e o mal-entendido não são bem-vindos, e a teoria mobilizada se ampara na memorização e no condicionamento operante.

Conforme a ideia do método audiolingual, mas com algumas modificações, os linguistas Palmer e Hornby, em 1965 (*apud* Richards e Rodgers, 1999), apresentam o método situacional. Insatisfeitos com a mecanização da aprendizagem, muitas vezes descontextualizada, esses linguistas começam a perceber a importância de contextualizar os diálogos, voltando a atenção para as necessidades dos alunos. Segundo Richards e Rodgers (1999), as principais características do método eram:

1. A língua era ensinada a partir da oralidade, materiais eram usados oralmente, antes da apresentação da forma escrita.
2. A língua-alvo é a língua usada na sala de aula.
3. Novos pontos da linguagem eram introduzidos a partir da prática de situações.
4. Os procedimentos de seleção de vocabulário são seguidos para assegurar que um vocabulário essencial seja recoberto.
5. Formas simples da gramática devem ser ensinadas antes das mais complexas.
6. Leitura e escrita só são introduzidas após o estabelecimento de uma base lexical e gramatical (RICHARDS; ROGERS, 1999, p. 34)<sup>29</sup>.

É possível notar a forte afetação das ponderações de Jakobson (1958) quanto às funções das unidades linguísticas e sua relação com a comunicação entre o falante e o ouvinte, em que a finalidade do uso da língua em determinadas situações de comunicação é um dos enfoques do linguista. A noção de comunicação presente no método situacional

---

<sup>29</sup> Tradução minha de: “1. Language teaching begins with the spoken language. Material is taught orally before it is presented in written form. 2. The target language is the language of the classroom. 3. New language points are introduced and practiced situationally, 4. Vocabulary selection procedures are followed to ensure that an essential general service vocabulary is covered. 5. Items of grammar are graded following the principle that simple forms should be taught before complex ones. 6. Reading and writing are introduced once a sufficient lexical and grammatical basis is established”.

também se aproxima bastante da teoria da comunicação proposta por Jakobson em 1960, na qual dizia que a comunicação pressupõe um remetente que, dotado de uma intencionalidade, transmite a mensagem a um destinatário, e o sentido no âmbito dessa transmissão é dado como certo, desde que o código seja compartilhado e a mensagem, clara.

O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (ou ‘referente’, em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTACTO [*sic*], um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação (JAKOBSON, 2008, p. 122-123).

A interação no método audiolingual acontece entre falantes de uma mesma língua, que compartilham um mesmo código. Apesar de considerar situações reais da vida do aluno, ele ainda continua com o princípio de que o erro deve ser evitado a todo custo e que a pronúncia precisa ser a mais próxima possível da de um nativo. Portanto, a interação presente no método situacional está relacionada a contextos bastante pragmáticos e a temas ligados a lugares, como *at the hotel, at the airport etc.*

Se a comunicação passa a ser mais contextualizada e voltada para a necessidade do aluno, ela ainda está calcada no domínio do conhecimento sistêmico e estrutural da língua, com o objetivo de reproduzir os padrões de comunicação do nativo. Ou seja, a diferença entre os métodos audiolingual e situacional pode ser sintetizada pela importância aferida à contextualização dos diálogos a situações consideradas relevantes para a comunicação do aluno na língua-alvo, e, não, necessariamente dependentes do (e limitadas ao) nível de complexidade do conhecimento sistêmico.

Outrossim, mesmo com o grande avanço nas abordagens que passaram a privilegiar a oralidade, tal modalidade ainda não era considerada um instrumento de expressão livre, ou seja, com uma interação menos controlada, pois estava calcada em repetições e em reproduções de sentenças pré-estabelecidas. A partir dos anos 1970, com o surgimento da abordagem comunicativa, a oralidade começou a ser pensada de outra forma. Segundo Silva (2000), os primeiros linguistas que se destacaram com os estudos voltados para o comunicativismo foram Wilkins (1976), Van Ek (1977) e Widdowson (1978).

Wilkins (1976) trabalhou com duas categorias: as semântico-gramaticais, que expressam noções de tempo, de espaço, de quantidade etc. (nocional); e as categorias de funções comunicativas, que estariam atreladas ao propósito para o qual a língua é usada

(funcional). Van Ek (1977), por outro lado, trabalhou com seis categorias para dividir as funções da língua. Leffa (1988, p. 231) elencou-as da seguinte forma:

Van Ek dividiu as funções da língua em seis grandes categorias, cada uma e subdividida em funções menores: (1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando etc.) (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando etc.), (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão etc.), (4) expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo: pedindo desculpas, expressando aprovação etc.), (5) persuasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa), (6) socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se etc.).

Tais categorias não pareceram ser tão eficientes no momento de uma comunicação, pois a mesma função pode ser expressa por várias formas linguísticas diferentes e, mesmo assim, continuar tendo o mesmo valor significativo. Para Leffa (1988, p. 232): “É o contexto, o relacionamento entre os participantes e até as características intelectuais e afetivas do falante que vão determinar a escolha do expoente lingüístico”. Percebe-se, aqui, o efeito das considerações jakobsonianas sobre as funções da linguagem e os fins da comunicação, na possibilidade acenada de uma escolha consciente do falante sobre o uso da língua para atingir determinadas finalidades, ratificando um caráter de transparência e de pragmatismo atribuído à comunicação.

Um exemplo clássico em que se pode encontrar tal enraizamento do professor de línguas a essa questão citada anteriormente é o fato de que a maioria dos alunos aprende a seguinte forma de cumprimento: “*How are you?*”; “*I’m fine, thanks. And you?*”. Muitos deles não conseguem se desvincular de tal estrutura, pois foi exatamente dessa forma que aprenderam e repetiram em todos os cursos de Língua Inglesa. Mas, quando esses estudantes se deparam com uma estrutura diferente, como irão reagir?

Embora a comunicação ainda fosse vista como algo transparente, com conteúdos previstos; e a interação, como um evento controlado e intencional, com enunciados pré-estabelecidos, a maior consideração atribuída às funções da língua, e não apenas com a repetição de sentenças soltas, confere ao aluno uma liberdade maior de interação.

Com os estudos de Hurley nos anos 1990, começou-se a pensar a oralidade vinculada à interação e à conversação. Além disso, questões da linguagem não verbal passaram a ser consideradas na abordagem comunicativa:

[...] Nos anos 1990, “falar” consolida-se como sinônimo de “conversar”. A conversação é frequentemente tomada como intercâmbio de informações, como desempenho de funções comunicativas. A fala é interativa; vale-se tanto dos signos verbais quanto dos signos não verbais (Hurley *sic*, 1992),

tais como gestos, entoação, deslocamento dos falantes no espaço (SILVA, 2000, p. 29).

Sob a óptica de Hurley, percebo que há uma certeza de comunicação entre os falantes da língua, já que, para o autor, “falar” (ou seja, interagir) é sinônimo de “conversar” e, conseqüentemente, trocar informações. Como qualquer aprendiz e falante de uma língua, sabemos que tal afirmação não se sustenta, pois, como explicar os momentos de não entendimento do que foi falado ou ouvido? São nesses imprevistos que apenas o domínio gramatical do aluno sobre a Língua Estrangeira não é suficiente, dado que entram em jogo os mal-entendidos e o inesperado.

Outro estudioso que se dedicou à abordagem comunicativa foi Henry Widdowson. Em seu livro clássico “O ensino de línguas para a comunicação”, de 1991, o autor afirma que as aulas de línguas estrangeiras devem ter o foco no desenvolvimento da capacidade de comunicação por meio das habilidades linguísticas (ler, falar, escrever, escutar) e da interação entre os aprendizes.

A interação na abordagem comunicativa parece ter ganhado espaço entre os estudiosos da área. Como já dito anteriormente, com o aumento da globalização e da necessidade de as pessoas se comunicarem cada vez mais face a face, a interação passa a ocupar um lugar importante no ensino de línguas, assim como a necessidade de falar para comunicar.

Como consequência, temos um acentuado discurso utilitarista sobre a Língua Inglesa, que a considera como um instrumento utilitário para a inserção no mundo globalizado. Grigoletto (2003, p. 41) apresenta o *discurso do utilitarismo* como aquele em que o sujeito apaga os valores da língua e a vê como uma utilidade internacional, benéfica e ideologicamente neutra:

[...] o sujeito enunciator produz um apagamento de que sempre houve uma imposição de valores e de outros aspectos culturais relacionados à Língua Inglesa no ensino dessa língua em âmbito internacional, ao representá-la como uma língua neutra e sem fronteira (GRIGOLETTO, 2003, p. 41).

Nesse contexto, a abordagem comunicativa encontra-se ancorada nos estudos da LA. A partir de verbetes contidos no *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, apresenta as seguintes definições de interação e comunicação:

**Comunicação – comunicar:** troca de ideias, informações, etc., entre duas ou mais pessoas. Em um ato de comunicação, geralmente há pelo menos um falante ou remetente, uma mensagem de comunicação que é transmitida, e uma pessoa ou pessoas para quem esta mensagem se destina (o receptor) (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 97-98).

Interação: A maneira como um idioma é usado pelos interlocutores. (*Ibidem*, p. 289)<sup>30</sup>.

Embora a abordagem comunicativa passe a considerar questões que até antes não contribuíam para a aprendizagem sem, conseqüentemente, ter espaço para elas, como o erro e a negociação de sentido, a ideia de comunicação e de interação ainda mantém o mesmo caráter proposto por Jakobson em 1960, de um evento transparente em que um remetente envia uma mensagem de comunicação a um receptor. Isso acontece por meio da interação menos controlada, comparada às metodologias anteriores, mas, ainda assim, intencional, consciente e pragmática.

No âmbito brasileiro, alguns pesquisadores se dedicam à abordagem comunicativa e a seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de LE. Dois deles, aos quais recorro pelo conjunto da obra sobre o assunto na área da LA, são Almeida Filho e Vera Lucia Menezes Paiva.

A abordagem comunicativa, para Almeida Filho (2008), tem como característica principal propor que a experiência<sup>31</sup> de aprender se dê em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidades do aluno. Seu objetivo, portanto, é capacitá-lo a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários do idioma.

O termo “uso” é recorrente no comunicativismo, dado que, de acordo com Widdowson (1991), o enfoque na forma e o que acontecia nas metodologias anteriores esvaziavam a possibilidade de uma interação mais próxima de um contexto real e de uma comunicação de ideias livres, impedindo a interação. Mas o que seria “usar” a língua-alvo?

Widdowson (1991) diferencia os termos “forma” e “uso”. Para esse autor, a forma está para a ordem das regras linguísticas, e o uso se relaciona à capacidade do aprendiz em colocar a língua em funcionamento:

Forma, então, é um aspecto do desempenho, aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra seu conhecimento de regras linguísticas. O uso é outro aspecto do desempenho: aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra capacidade de uso do seu conhecimento de regras linguísticas para a comunicação eficaz (WIDDOWSON, 1991, p. 16-17).

Para entender melhor o uso da língua na abordagem comunicativa, recorro a Paiva (2005), que sintetiza as respectivas características. São elas:

---

<sup>30</sup> Tradução minha de: “[...] communication n communicate v: the exchange of ideas, information, etc., between two or more persons. In an act of communication there is usually at least one speaker or sender, a communication message which is transmitted, and a person or persons for whom this message is intended (the receiver).

Interaction n: the way in which a language is used by interlocutors”.

<sup>31</sup> O autor não define o termo “experiência”, mas, de acordo com suas formulações, acredito que as experiências de aprender estão relacionadas a situações autênticas nas quais os aprendizes são inseridos na aprendizagem ancorada na abordagem comunicativa.

[...] 1 - a língua deve ser entendida como discurso, ou seja, um sistema para expressar sentido, 2 - deve-se ensinar a língua e não sobre a língua, 3 - a função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos, 4 - os aprendizes devem ter contato com amostras de língua autêntica, 5 - a fluência é tão importante quanto a precisão gramatical, 6 - a competência é construída pelo uso da língua, 7 - deve-se incentivar a criatividade dos alunos, 8 - o erro deve ser visto como testagem de hipóteses, 9 - a reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada de forma a contribuir para a autonomia dos aprendizes, 10 - a sala de aula deve propiciar a aprendizagem colaborativa (PAIVA, 2005, s/p.).

Para Silva (2000), ainda há outro estudioso da abordagem comunicativa que problematizou questões relacionadas a ela: Prabhu (1994). Em um artigo sobre o ensino comunicativo de línguas, ele destacou três possíveis linhas de pensamento para circular a abordagem em um contexto de ensino: “ensinar para comunicar”, que se relaciona aos casos de aprendizes que não possuem conhecimento linguístico suficiente para garantir que uma situação comunicacional real seja espontânea; “ensinar como comunicação”, que se refere ao fato de o professor proporcionar ao aluno formas da língua apropriadas para situações sociais reais; e “ensinar através da comunicação” que, para Prabhu (1994), pode ser verdadeiramente reconhecido como comunicativo. Essa terceira forma:

[...] não está calcada em estruturas ou vocabulários, mas sim no significado, criam-se na sala de aula, situações tão próximas quanto possíveis da aquisição natural, não dirigida, na tentativa de fazer com que o conhecimento adquirido se torne implícito (SILVA, 2000, p. 32).

Ou seja, Prabhu (1994) reforça a ideia de que, para ser comunicativo, é esperado que o aprendiz desenvolva as atividades de forma espontânea na LE e que o objetivo do professor em sala de aula de Língua Estrangeira se volte para esse propósito que, por sua vez, aproxima-se do que a abordagem comunicativa chama de situações autênticas em sala de aula – isso será problematizado ainda no próximo tópico.

Diante das características que embasam a abordagem comunicativa, percebo que elas estão voltadas para um único caminho: desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Mas, como a abordagem propõe desenvolver a competência comunicativa dos alunos e como essa competência está atrelada à oralidade? É o que discutirei no tópico seguinte.

### *3.1.1 A competência comunicativa*

O termo “competência” tem sido problemático na LA em geral, pois vários autores intentam defini-lo para abranger diferentes aspectos da aprendizagem de línguas estrangeiras.

O conceito mais clássico, que desencadeou as demais definições, partiu de Chomsky (1965). Esse linguista traça uma distinção entre “competência” e “desempenho”, afirmando que a primeira está para a ordem do conhecimento da língua, algo que é inato ao falante; logo, o essencial de uma certa gramática universal, comum a todas as línguas, faria parte da mente humana, e, para aceder à língua, seria preciso apenas que os dispositivos de aquisição de linguagem fossem ativados. Enquanto isso, a segunda seria o uso real da língua em situações concretas, sem qualquer preocupação de inseri-la em um contexto social (SILVA, 2000).

Sob esse viés, a abordagem comunicativa não se ampara na noção de competência formulada por Chomsky em sua teoria gerativista, pois, nela, o falante é idealizado, ou seja, produz sentenças gramaticalmente corretas, e não é isso que estaria em jogo na interação em contextos reais. Diante disso, outro estudioso da área, Hymes (1972), postulou que, para além do conhecimento da gramática, que apontaria para uma habilidade com o caráter sistêmico da língua, a comunicação requeria que outros conhecimentos e habilidades fossem considerados. Ele foi o primeiro a atrelar “comunicativo” à “competência”, ao afirmar que a competência comunicativa inclui a ideia de capacidade para usar a língua com uma intencionalidade atrelada à cultura.

Para isso, Hymes (1972, p. 279) utilizou como exemplo a aquisição<sup>32</sup> da língua pelas crianças:

A partir de uma experiência finita de atos de fala e de sua interdependência com especificidades socioculturais, elas [as crianças] desenvolvem uma teoria geral da adequação da fala em sua comunidade, que passam a adotar, como outras formas de conhecimento cultural tácito (competência) na condução e interpretação da vida social.

Portanto, a definição do que Hymes (1972) considera ser a competência comunicativa está para a ordem de saber quando falar (ou não), com quem, onde e de que maneira. O conceito de competência proposto por ele inclui a ideia de “capacidade para usar”, unindo as noções de “competência” e de “desempenho”, que antes estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky (SILVA, 2000).

Logo após a teorização de competência comunicativa apresentada por Hymes (1972), outros estudiosos se atentaram a conceituá-la. Canale e Swain (1980) afirmaram que a competência comunicativa é definida como sistemas implícitos de conhecimentos e habilidades que promovam a comunicação. Diferentemente de Hymes (1972), os autores

---

<sup>32</sup> Utilizo o termo “aquisição” neste momento por ele ser usado também pelo autor. Estou ciente da dicotomia proposta por Krashen (1982) entre aquisição e aprendizagem; porém, nesta pesquisa ambos assumem características semelhantes, já que o conflito e a incompletude são inerentes a eles.

ainda acrescentam quatro competências que levariam um aprendiz a alcançar uma competência comunicativa: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

A competência gramatical está relacionada ao domínio da língua, ou seja, a regras, à estrutura, ao vocabulário, entre outros aspectos semânticos e sistêmicos. Por sua vez, a competência sociolinguística envolve os fatores sociais, relaciona a diferentes contextos e situações em que a língua está inserida. Enquanto isso, a competência discursiva está relacionada ao modo como as frases são combinadas para dar sentido social tanto para o falante quanto para o ouvinte. E a competência estratégica envolve o domínio do falante em usar as estratégias que compensem imperfeições quanto às regras e à clareza na comunicação (CANALE; SWAIN, 1980).

De acordo com esses autores, a constante exposição às quatro competências descritas anteriormente poderia levar o indivíduo a alcançar a competência comunicativa. Almeida Filho (1997, p. 56) também se dedicou a discutir essa questão e, segundo ele, a competência comunicativa é “[...] um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente”.

Tais definições de competência comunicativa sugerem que o aluno seja capaz de agir comunicativamente no escopo discursivo da língua-alvo. Porém, ignora os momentos de não comunicação, em que a fluência (para a ordem do uso) e a acuidade linguística (para a ordem da forma) não entram em jogo – mesmo assim, ainda há comunicação.

Para atingir a competência comunicativa<sup>33</sup>, Widdowson (1991, p. 85) afirma que o comunicativismo não ignora a importância de que aluno fale corretamente que, nessa perspectiva, está para a ordem da forma, e “falar no sentido da forma implica na manifestação ou do sistema fonológico ou do sistema gramatical da língua ou no de ambos. [...] Em ambos os casos, falar é simplesmente a materialização física de sistemas abstratos”. Todavia, também passa a considerar que a produção oral não é apenas uma forma ativa ou produtiva: ela implica, ao mesmo tempo, uma recepção e produção que estariam para a ordem do uso da língua. Segundo o autor:

[...] um ato de comunicação através da fala se obtém invariavelmente na interação face a face e ocorre como parte de um diálogo ou alguma outra forma de intercâmbio verbal. Aquilo que é dito, portanto, depende do

---

<sup>33</sup> Esclareço que, no Capítulo 5, em que discorro sobre os resultados dos gestos de análise do *corpus* desta pesquisa, adotarei o termo “competência comunicativa” para me referir a problemas circunscritos a dificuldades dos alunos em se inscreverem na LI, devido ao desconhecimento ou à pouca relação com aspectos da produção linguageira compreendidos pela definição de Canale e Swain (1980). Por sua vez, a expressão “tomada da palavra” será usada para me referir aos mo(vi)mentos nos quais é possível flagrar indícios de identificação dos alunos à e na LI.



**entendimento do que quer que já tenha sido dito antes na interação.** Se, por exemplo, eu digo alguma coisa no decorrer de uma conversa isso não se constituiria numa afirmação isolada sem ter vínculo com aquilo que tenha sido expresso anteriormente, mas sim decorreria da minha **compreensão** daquilo que outras pessoas possam ter dito antes. A fala como uma ocasião de uso, portanto, é parte de uma **ação recíproca na qual tanto a recepção como a produção** tomam parte. Nesse sentido, a habilidade da fala implica numa **participação** ao mesmo tempo receptiva e produtiva (WIDDOWSON, 1991, p. 85, grifo meu).

Na definição de uso da língua para atingir uma competência, podemos perceber alguns princípios que regem essa interação. Franzoni (1992) se ateve a essa abordagem, problematizando seus princípios metodológicos. A autora identifica quatro conceitos recorrentes que nem sempre aparecem nas definições dessa abordagem, mas que ocupam um papel importante na definição de comunicação no âmbito da LA: função, intenção, cooperação e negociação. Ela os discute, a fim de problematizar o escopo das ações didático-pedagógicas preconizadas pela abordagem comunicativa.

A função se relaciona ao “para quê” da linguagem, à medida que a linguagem constitui um instrumento de ação social, conforme premissa da abordagem comunicativa. Widdowson (1972, *apud* FRANZONI, 1992, p. 62) apresenta uma caracterização de comunicação:

A comunicação só se dá quando nos servimos de frases para realizar uma variedade de atos diferentes de natureza essencialmente social. Assim, não comunicamos através da composição de frases, mas usamos frases para fazer enunciados de diferentes tipos: descrever, enumerar, classificar, etc. ou perguntar, pedir, dar ordens [...].

Para Franzoni (1992), esse conceito parece ser problemático, pois o aluno pode substituir elementos estruturais por elementos pragmáticos. Por conseguinte, a aprendizagem se configura a partir de formas estruturais descontextualizadas e fragmentadas, incapacitando o aluno a mobilizar o discurso e lidar com os imprevistos e equívocos da língua.

Outro conceito definido por Franzoni (1992, p. 70) concerne à intenção, ligado com o de função, e acrescenta que a comunicação, nesse caso, é entendida como “[...] a capacidade de uso do sistema linguístico para realizar as próprias intenções”. Além disso, conforme as considerações realizadas pela autora em relação a Trim (1984), a comunicação estaria restrita a situações cotidianas, ou seja, a comunicação mantém um caráter transparente e a função de transmitir informações. Tal conceito pressupõe que a aprendizagem de uma LE deve capacitar o aluno a controlar seus dizeres, isto é, lidar com situações diferentes dos diálogos (re)produzidos na sala de aula. Consequentemente, o estudante poderá ter a ilusão de controle da língua, o que poderá levá-lo eventualmente a desistir do processo diante da impossibilidade de completude em qualquer língua.

A autora parte, então, para o conceito de cooperação, referente ao princípio da redução de incerteza em uma comunicação entre os participantes, em que os sentidos na conversa são passíveis de serem partilhados (FRANZONI, 1992). Esse termo remete à ideia de que, na comunicação transparente, é possível atingir uma homogeneidade de sentidos, e a cooperação seria o princípio que garantiria essa possibilidade. Nesse caso, ele constitui o objetivo da comunicação:

Devemos considerar a comunicação como um processo pelo qual dois (ou mais) indivíduos, cada um com um *background* de experiências diferentes, usam a fala partindo de um modelo de língua parcialmente partilhado, mas sempre distinto, visando um entendimento entre si e os requisitos da situação social em que estão envolvidos (TRIM, 1984, *apud* FRANZONI, 1992, p. 76).

Diante desse conceito, percebo que a abordagem comunicativa considera os sentidos numa interação como pré-estabelecidos e, não, como sentidos a serem construídos durante uma situação de comunicação. Isso me leva a pensar que a cooperação parece ir na contramão do próximo conceito (negociação).

O último conceito apresentado por Franzoni (1992) é o de negociação, que parece estar muito ligado ao anterior, de cooperação, pois contempla a desigualdade entre falantes e a disputa de sentidos em uma interação. Nesses termos, a comunicação é entendida como “[...] um processo de negociação de informações relevantes entre dois ou mais participantes de interação” (SAJAÁVARA, 1987, *apud* FRANZONI, 1992, p. 79), em que o sentido precisa ser negociado.

Como forma de resumir os quatro conceitos, a autora propõe que:

O conceito de função remete, fundamentalmente, ao caráter essencialmente instrumental da comunicação (profissão de fé de todos os manuais comunicativos); o conceito de intenção enfatiza a transparência de sentidos; os conceitos de cooperação e de negociação partilham – apesar da aparência “dinamizadora” deste último – uma concepção redutora da interlocução, uma concepção que apaga a complexidade do processo de construção de sentidos (FRANZONI, 1992, p. 81, grifos da autora).

Com base nas considerações feitas até aqui, percebemos que a abordagem comunicativa parece propor que a comunicação, como um processo a ser apreendido apropriadamente, ou seja, cujos princípios os locutores dominem, resultará na interação efetiva entre falantes/aprendizes de uma LE.

Richards e Rodgers (1986) arrazoam que a abordagem comunicativa busca dois objetivos para alcançar sua eficácia: desenvolver a competência comunicativa no ensino de

uma LE; e elaborar meios de ensinar as quatro habilidades (produção e compreensão de escrita e produção e compreensão oral) integradas a conhecimentos linguísticos.

Em relação às habilidades, cabe ressaltar que, em consonância às funções e às noções da linguagem e a ênfase no uso, e não na forma, a capacidade complexa de linguagem atribuída ao humano passa a ser estudada considerando não só o conhecimento mobilizado na aprendizagem de uma língua, mas também a habilidade em acioná-lo, conforme pontuam Canale e Swain (1980, p. 5):

Conhecimento aqui se refere àquilo que um indivíduo sabe (consciente e inconscientemente) sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo da língua; habilidade se refere à quão bem ele pode realizar esse conhecimento em comunicação real.

Essas considerações se articulam à ênfase conferida à fragmentação das habilidades de linguagem envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de LE, normalmente referidas como quatro habilidades. Mantém-se a premissa de que aprender uma Língua Estrangeira demanda saber mobilizar as quatro habilidades, de modo a ser competente comunicativamente.

Leffa (1988) problematiza a questão das habilidades no estudo sobre a abordagem comunicativa, e afirma que não deve haver ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades. Estas, por sua vez, devem ser utilizadas de forma integrada, mas, dependendo dos objetivos e da vontade dos alunos, pode haver uma concentração maior em alguma delas.

Embora a questão das habilidades ainda esteja tão presente nos cursos de línguas, nos materiais didáticos e até como um dos requisitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de LE, deslocou-se a discussão acerca do papel das habilidades e da importância delas no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Podemos ver que, em um dos artigos mais recentes de uma estudiosa inglesa da LA, Dakowska (2014), as habilidades são vistas como algo importante, mas não crucial na aquisição de uma LE. A autora, se apoiando em Levelt (1978), afirma que:

O uso da linguagem como habilidade é um ato de composição, o que requer não só a aquisição da natureza complexa das tarefas, mas também a capacidade de agir em um ambiente amplamente imprevisível e em mudança no qual o falante de uma língua tem de acompanhar a contínua comunicação [...] (DAKOWSKA, 2014, p. 9).<sup>34</sup>

Com isso, percebo que a LA avançou ao não apenas privilegiar as habilidades para comunicação. Capacitar o aprendiz em desempenhar uma ação num contexto real e muitas

---

<sup>34</sup> Tradução minha de: “[...] language use as skill is an act of composing, which requires not only the acquisition of the complex nature of tasks, but also the ability to act in a largely unpredictable and changing environment in which the speaker of a language has to keep track of the ongoing communication [...]”.

vezes imprevisível, integrando a escrita, a fala, a escuta e a leitura, passou a ser o foco da abordagem comunicativa.

Sendo assim, é importante esclarecer que até mesmo as quatro habilidades não se configuram como foco do curso analisado e, da mesma forma, não constituem o foco desta pesquisa, pois meu olhar está voltado para o processo de tomada da palavra pelos alunos na Língua Inglesa. O manejo das quatro habilidades em sala de aula me constitui como professora de LE, já que estão fortemente ligadas à abordagem comunicativa, e esta foi escolhida para o projeto de extensão como método de trabalho em sala de aula.

Mesmo sabendo que essa abordagem visa à integração das quatro habilidades, o fato de que muitos alunos, na maioria das vezes, apresentam uma vontade maior em aprender a falar a língua, ou seja, atrelando o processo de ensino-aprendizagem ao desenvolvimento da oralidade na Língua Inglesa, não pude deixar de considerar que o professor que adota a abordagem comunicativa possivelmente dará um enfoque maior em atividades que protagonizam a oralidade. Se uma atividade se volta à escrita, é interessante que o docente desenvolva atividades de produção oral, discussões orais, a fim de criar um contexto de interação na sala de aula. Por isso, é importante entendermos como a LA define a oralidade e como ela está muitas vezes atrelada à fluência do estudante.

### *3.1.2 Fluência e oralidade*

Enquanto as metodologias anteriores à abordagem comunicativa se preocupavam em fazer o aluno adquirir a forma correta da língua, seja por meio da tradução ou até mesmo da repetição de enunciados pré-elaborados, o comunicativismo passa a dar a mesma importância para a fluência no idioma.

Como o curso analisado nesta pesquisa tem um enfoque maior na habilidade de produção oral, a definição do termo “fluência” precisou ser problematizada, diante da preocupação de que as atividades possibilitariam aos alunos “funcionar” adequadamente na língua-alvo, como foi discutido no Capítulo 2, tópico 2.1. No entanto, o termo “fluência” não traduz a concepção de tomada da palavra em que me baseio nesta pesquisa.

Como o termo é complexo e recebe diferentes definições, parto daquilo que o *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* traz sobre o verbete:

[...] traços que dão à fala as qualidades de ser natural e normal, incluindo o uso, ‘como o do nativo’, de pausamento, ritmo, entonação, acento, velocidade de fala e o uso de interjeições e interrupções (RICHARDS; PLATT; PLATT, 1996 *apud* GUILHERME DE CASTRO, 2008, p. 19).

Entretanto, com o intuito de dar uma objetividade maior a esse conceito, Harley (1996, p. 8) define fluência como a “[...] habilidade de funcionar adequadamente em situações face-a-face e usar o inglês apropriadamente em um contexto conversacional”. Percebo que tal nomenclatura parece estar atrelada ao que se espera em uma abordagem comunicativa, embora esta não se atenha unicamente a situações face-a-face.

O conceito de fluência também parece ser polêmico na área de ensino-aprendizagem de línguas, em que diversos autores tentam defini-lo e apresentam aspectos diferentes. O que podemos considerar *a priori* é que esse termo aparenta estar atrelado à competência comunicativa e a uma meta para muitos alunos que estão no processo de ensino-aprendizagem de uma LE: ser fluente na língua.

Em um artigo publicado por Nation (1989, p. 377), há um apanhado de definições de fluência para autores clássicos da LA:

A primeira definição de fluência para Fillmore (1979) é “a capacidade de preencher o tempo com a conversa... uma pessoa que é fluente, durante uma conversa não tem que parar muitas vezes para organizar frases que irá dizer a seguir. [...]”

Brumfit (1984) vê fluência “como a operação efetiva máxima do sistema de linguagem mais distante de ser adquirida pelos alunos” [...]

Essas definições sugerem que a fluência pode ser medida considerando (1) a velocidade e o fluxo da produção da linguagem (2) o grau de controle dos itens da língua, e (3) a forma como a linguagem e o conteúdo interagem<sup>35</sup>.

Conforme a leitura de vários conceitos sobre o termo, amparo-me na formulação de Silva (2000), em sua tese de doutorado, para que o leitor saiba o que considero ser “fluência” durante todo o trabalho. Para ela, o aprendiz fluente apresenta em sua fala<sup>36</sup>:

[...] características tais como desenvoltura, espontaneidade, prontidão, velocidade, possuir riqueza de recursos que o faz capaz de adaptar sua produção aos requisitos de qualquer situação, incluindo respostas a seu(s) interlocutor(es) – fato esse que pressupõe conhecimento das regras discursivas e textuais responsáveis pela coesão e coerência do texto e conhecimento das regras socioculturais responsáveis pela adequação textual. Só dessa maneira a mensagem, que é a moeda de troca do contato verbal acima mencionado, se tornará viável e eficaz (SILVA, 2000, p. 68).

---

<sup>35</sup> Tradução minha de: “Fillmore’s (1979) first kind of fluency is “the ability to fill time with talk...a person who is fluent in the way does not have to stop many times to think of what to say next or how to phrase it”. Brumfit (1984) sees fluency “[...] as the maximally effective operation of the language system so far acquired by the students”.

“These definitions suggest that fluency can be measured by looking at (1) the speed and flow of language production (2) the degree of control of language items, and (3) the way language and content interact”.

<sup>36</sup> Neste trabalho, o foco não é problematizar a fluência na escrita. Portanto, essa definição está para a ordem da produção oral na LE.

A partir das definições e da consideração apresentada por Nation (1989) e por Silva (2000), compreendo que a fluência está voltada à articulação do falante no momento de se comunicar na LE. O principal ponto que o aprendiz deve alcançar para ser fluente é falar o mais naturalmente possível, deixando a precisão gramatical em segundo plano.

Percebo que o conceito de fluência está atrelado à oralidade, mas o que seria essa oralidade/oral para a LA? No *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (RICHARDS; SCHMIDT, 2010), a rasa definição para a língua oral é apresentada da seguinte forma: “[...] língua em que é falada, em comparação com a que é escrita”<sup>37</sup>; além disso, o “oral” é considerado na LA como um “[...] lugar privilegiado de espontaneidade e da liberação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, *apud* REIS; FERREIRA, 2012, p. 364).

Mas é sabido que, em uma LE, nessa habilidade os aprendizes se sentem mais desafiados. Além disso, muitos estudos na LA não consideram elementos que dizem respeito à subjetivação e à identificação do aluno com a língua e, a partir da discussão sobre tais conceitos no Capítulo 3 deste trabalho, pretendo apresentar como eles são de suma importância para que o aluno entre no processo de tomada da palavra na LE. Sendo assim, é importante esclarecer como a minha filiação teórica diverge das conceitualizações apresentadas pela LA.

Nesse sentido, amparo-me na definição de competência oral que Guilherme de Castro (2008, p. 35) nomeou como “competência oral-enunciativa”:

[...] ‘competência oral-enunciativa em Língua Inglesa’, é compreendida como a habilidade desejada pelo sujeito-aprendente, falante não-nativo, enquanto enunciator em uma língua segunda ou estrangeira. É considerada como a capacidade do aprendente/usuário de uma língua segunda ou estrangeira de estabelecer uma interlocução com outro sujeito, construindo sentidos, enunciando e compreendendo, ou seja, atribuindo sentidos a enunciados realizados por outros sujeitos nessa língua segunda ou estrangeira.

A definição proposta pela autora parte de uma LA que conversa com a Análise de Discurso (AD) de linha francesa, pois vê a competência oral-enunciativa como um momento em que o aluno constrói e atribui sentidos na LE em uma interlocução. Tal definição se assemelha ao que considero como tomada da palavra, em que o aluno enuncia na Língua Estrangeira, o que causa efeitos de sentidos no falante.

Ademais, a definição de Guilherme de Castro (2008) percebe a habilidade oral-enunciativa como a mais desejada pelos aprendizes. Entretanto, o que proponho como processo de tomada da palavra está para a ordem de uma identificação do sujeito à e na LI, e,

---

<sup>37</sup> Tradução minha de: “[...] aural language and also oral language: language that has been spoken, as compared to written language”.

a partir disso, é possível que o aluno seja tomado pela palavra, para, então, tomá-la e se lançar em uma troca linguageira.

Ao me remeter novamente à oralidade, à definição de fluência na LA e de como a abordagem comunicativa pretende promovê-las em sala de aula, discuto, a seguir, atividades conhecidas como *role-plays*.

### 3.1.3 Role-play: atividades “autênticas” em sala de aula

É importante ressaltar que o tipo de atividade analisada nesta pesquisa é chamado de *role-play*, pois a abordagem comunicativa constata esse tipo de atividade como privilegiada em sala de aula pelo caráter de autenticidade a ela conferido. Para isso, é importante problematizar o que a abordagem comunicativa concebe como atividades autênticas e como o *role-play* se enquadra nesse conceito.

Nesses termos, o material autêntico é definido como “[...] tudo aquilo que não foi preparado para o ensino de francês como Língua Estrangeira [...] aquilo que não é adaptado ou retocado [...] que não se limita a formas escritas” (CORTES, 1970 *apud* FRANZONI, 1991, p. 37). Portanto, compreendo que uma atividade autêntica para a abordagem comunicativa acontece, quando se utiliza de um material de origem real, como notícias de um jornal, gravações em áudio ou vídeo de nativos conversando sem um fim pedagógico, entre outros.

Atividades chamadas de *role-play*, para a abordagem comunicativa, devem ser realizadas da forma mais autêntica possível. Um exemplo disso se refere a não somente simular uma reserva em hotel, mas tentar dar condições para os alunos irem ou ligarem para um hotel de verdade e, assim, criarem um contexto dito autêntico.

O *role-play* é usado na LA e no ensino de línguas como um método de atividade no qual os aprendizes se colocam no lugar e em uma situação dita real. Além disso, pode ser considerada uma atividade interativa, pois geralmente envolve mais de um aluno.

Ments (1999, s/p) define *role-play* como:

[...] um tipo particular de simulação que focaliza a atenção na interação entre pessoas. Essa simulação enfatiza as funções desempenhadas por pessoas diferentes em vários contextos. A ideia de *role-play*, em sua forma mais simples, é a de pedir a alguém para se imaginar e imaginar a outra pessoa em uma situação particular. Eles são então convidados a se comportar exatamente como se fosse a pessoa simulada. Como resultado de fazer isso, o aluno, ou o resto da classe, ou ambos, aprenderão algo sobre a pessoa e / ou situação. Em essência, cada aprendiz atua como parte do ambiente social

dos outros e fornece uma estrutura na qual eles podem testar seu repertório de comportamentos ou estudar o comportamento interativo do grupo<sup>38</sup>.

Apesar de a abordagem comunicativa considerar esse tipo de atividade como autêntica e privilegiada, Franzoni (1991, p. 86-87) apresenta a seguinte reflexão sobre o limite de uma atividade com essa característica:

A análise crítica do funcionamento dos conceitos de autenticidade e de comunicação me levou a considerá-los como recursos de um tipo de prática em Linguística Aplicada que tende a alimentar a ilusão de que é possível “apropriar-se” da “palavra alheia”. O que encontro nos bastidores da “comunicação autêntica” é, pois, um tipo de prática que, “desencantada” daquilo que o processo de lidar com o alheio envolve de não controlável, de opaco, de fugido, opta por “ignorar” aqui que a incomoda, opta por apagar aquilo que a “desencanta”. O resultado é uma configuração redutora e reduzida do processo de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira.

A partir da problematização de Franzoni (1991), acredito que, por mais que uma atividade pareça autêntica, a situação não será real, pois não passa de uma simulação. Ademais, não há garantia de que o aluno vai se engajar na atividade, e até mesmo, como postula o referido autor, de que ele seja capaz de “apropriar-se” da “palavra alheia”, a qual nomeio nessa pesquisa como tomar a palavra na LE.

Por esse motivo, aposto na hipótese de que o nível de fluência do aluno não é garantia para que ele tome a palavra, e nem para se envolver numa atividade dita autêntica e comunicativa. Isso não quer dizer que o discente não cumpra a tarefa demandada pelo professor, mas, sim, que na fluência e na perfeição gramatical pode não emergir nada da subjetividade desse educando que, por sua vez, pode apenas repetir estruturas e enunciados previamente elaborados, sem lhes causar efeitos de sentido. Filio-me à noção de tomada da palavra e ao conceito de enunciação para Benveniste ([1958]2005) para considerar os momentos em que o aluno se apropria da língua e passa a enunciar na língua do outro – os conceitos de tomada de palavra e enunciação serão discutidos no tópico seguinte.

Nesse momento, é essencial assumir meu lugar de pesquisadora e de professora e afirmar que o discurso da abordagem comunicativa me constitui como docente, interferindo na escolha da abordagem adotada para o curso de inglês em questão e na escolha das atividades propostas no curso e analisadas nesta investigação. Acredito que essa abordagem seja coerente com o que acredito ser o processo de ensino-aprendizagem numa LE, mas, como

---

<sup>38</sup> Tradução minha de: “[...] one particular type of simulation that focuses attention on the interaction of people with one another. It emphasizes the functions performed by different people under various circumstances. The idea of role-play, in its simplest form, is that of asking someone to imagine that they are either themselves or another person in a particular situation. They are then asked to behave exactly as they feel that person would. As a result of doing this they, or the rest of the class, or both, will learn something about the person and/or situation. In essence, each player acts as part of the social environment of the others and provides a framework in which they can test out their repertoire of behaviours or study the interacting behaviour of the group”.



pesquisadora e filiada à área discursivo-enunciativa, reconheço as limitações dela. Essa relação de tensão entre os limites impostos a um método pela contingência na sala de aula, a subjetividade dos alunos e suas especificidades biológicas norteiam meu olhar analítico sobre o *corpus* do presente estudo.

### **3.2 (Re)produção oral e tomada da palavra.**

Ao considerar minha indagação sobre o (im)possível processo de tomada da palavra em Língua Inglesa por esses alunos, foi preciso analisar as atividades de produção oral nas aulas de inglês para a Terceira Idade, especificamente no curso observado, a fim de discutir em que medida os alunos se deixam tomar pela palavra e, oportunamente, tomam-na nessa língua. É importante ressaltar que essa ação será pensada e analisada pela via subjetiva que emerge no momento em que o sujeito se apropria da língua e, conseqüentemente, a partir da identificação do sujeito nesse outro idioma.

Portanto, acredito que a tomada da palavra numa segunda língua é um processo que faz com que o sujeito não tenha o controle dos efeitos de sentido por ele produzidos, e é nesse momento que algo da subjetividade que o constitui pode vir à tona. Segundo Quintino (2014, p. 16):

A tomada da palavra [...] está para uma ordem mais complexa porque apostamos em uma subjetividade que está em jogo naquele que diz e que é dito pela Língua Estrangeira. Essa perspectiva teórica possibilitou-nos olhar para os alunos como sujeitos que são constituídos e subjetivados por uma ideologia, por uma história e que são, também, cindidos pelo inconsciente.

Retomo a definição que propus para esse termo na introdução da presente dissertação. Considero o evento da tomada da palavra como um processo composto por duas condições interligadas: ser tomado pela palavra para, então, tomá-la, processo que só é possível a partir de uma identificação do sujeito nessa e com essa outra língua. Após o momento em que o sujeito se vê tomado pela palavra, os efeitos da subjetivação pela linguagem passam a vigorar, e ele, então, consegue se apropriar da língua e tomar a palavra. Serrani-Infante (1998, p. 146) define a “tomada da palavra” como:

[...] aquela que excede a ordem da instrumentalidade da língua e os sentidos excedem a ordem da proposição lógica, é a tomada de palavra que afeta e transforma o sujeito como tal, pois linguagem e constituição subjetiva estão intimamente ligadas.

Entretanto, saliento que o evento da tomada da palavra não se dá apenas por meio da fala, mas também pelo do corpo. A partir da Psicanálise freudo-lacaniana, entendo o corpo não como um organismo, mas como sede de conflitos pulsionais. Ceccarelli (2011) se refere ao corpo como uma anatomia construída a partir dos investimentos libidinais, mediatizados pela fantasia.

Tavares (2013, s/p) recorre a Lacan ([1969]1992) para apresentar o processo de tomada da palavra:

Tomo esse termo emprestado de Lacan ([1969]1992), para me referir ao evento de inscrição subjetiva em uma discursividade, seja ela construída na língua materna ou estrangeira, de modo que alguém possa, a partir da palavra do Outro, ser enunciado e enunciar-se e produzir significações. Não se trata de um discurso corrente, ao qual o psicanalista se refere como sendo uma fala que não provoca efeitos, mas de uma produção enunciativa inserida numa lógica discursiva que produz laço social. Não me refiro, por essa expressão, a uma mera interação entre locutores, mas a uma relação de trabalho entre pares que rompe a barreira do discurso corrente reprodutor e é capaz de produzir algo novo justamente devido à lógica discursiva a partir da qual é tecida.

Conforme essas definições, vejo o evento de tomada da palavra como algo que pode ser atrelado ao conceito de enunciação proposto por Benveniste ([1958]2005), em sua teoria da enunciação. Recorro a ele pelo fato de ter mobilizado a possibilidade de se pensar em aspectos subjetivos da linguagem, quando o sujeito se enuncia. Sendo assim, “[...] é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE [1958]2005, p. 286).

Essa ponderação reforça a questão de que ensinar e aprender uma língua vai além da forma, ou seja, está para além do puramente linguístico (vocabulário, gramática, fonética etc.), sendo da ordem do sujeito. Produzir enunciação, para o autor, é fazer com que a língua se converta em discurso. “A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. Aqui a questão [...] é ver como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’” (BENVENISTE [1970]2006, p. 83).

Ainda para Benveniste ([1970]2006, p. 82), “[...] a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Tal afirmação destaca que a língua só passa a ser enunciada se o sujeito for apropriado por ela e dela se apropriar; e a língua, antes da enunciação, consiste apenas na possibilidade de enunciar. Mobilizada e colocada em funcionamento pelo locutor, passa a ser enunciação (BENVENISTE [1970]2006).

Essa enunciação me parece acontecer nas atividades orais, quando a forma e o sentido atuam como “noções gêmeas” (BENVENISTE [1966]2006), ou seja, juntas, pois a linguagem perde o sentido somente com o uso da forma. Para esse autor, tais noções não podem ser

colocadas como opostas, e é a partir do funcionamento das duas (forma e sentido) que a linguagem passa a significar.

Seguindo as teorizações do autor, constato que o sentido não pode ser considerado uma noção exata e, sim, mental, ou seja, não é igual para todos, já que a experiência de linguagem acontece de forma singular. Por isso, o sentido é sempre um efeito de significar e acontece na comunicação do homem para/com o homem. Já a forma pode ser da ordem linguística da linguagem, isto é, do nível de frase, palavras, fonemas etc. Para Benveniste ([1966]2006, p. 222):

Numa primeira aproximação, o sentido é a noção implicada pelo termo mesmo da língua como conjunto de procedimentos de comunicação identicamente compreendidos por um conjunto de locutores; e a forma é, do ponto de vista linguístico (a bem dizer do ponto de vista dos lógicos), ou a matéria dos elementos linguísticos quando o sentido é excluído ou o arranjo formal destes elementos ao nível linguístico relevante.

Com isso, Benveniste ([1966]2006, p. 222) reafirma que o caráter primordial da língua é, sem dúvidas, o de significar – “[...] bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver* [...]”. Entendo assim que o homem já nasce na linguagem; ele é homem, porque também está na e pela linguagem e passa a significar.

De acordo com as formulações de Benveniste ([1966]2006), pude atrelar o conceito de enunciação ao evento de tomada da palavra, dado que essa ação está para a ordem de produzir significações, assim como enunciar está para a ordem de significar. Portanto, é de suma importância definir o que chamo nesta pesquisa de produção oral, atrelada à enunciação, à tomada da palavra e à reprodução oral.

Em um viés discursivo-enunciativo, passo, então, a chamar de produção oral as relações discursivas propiciadas por atividades didático-pedagógicas formais propostas na sala de aula que possibilitem aos interlocutores a realização de mo(vi)mentos para além do puramente linguístico e da finalidade utilitária do uso da linguagem – o resultado das interações indicaria (ou não) uma inscrição subjetiva do locutor na língua-alvo. A partir do mo(vi)mento em que a produção oral acontece dessa forma, acredito que o aluno passaria da reprodução e do mero diálogo pedagógico para a dimensão da enunciação.

Nessa perspectiva discursivo-enunciativa, vejo a enunciação como uma relação discursiva entre enunciadores e mediada pela linguagem. Portanto, é um processo de construção de sentidos perpassado pela historicidade e pela subjetividade, nunca completo ou transparente (TAVARES, 2017).

Já o termo “reprodução” foi pensado, neste trabalho, para os momentos em que o aluno apenas reproduz algo previamente escrito ou decorado, sem que aquelas palavras façam

sentido na interação. Momentos como esse são percebidos quando o estudante reproduz frases descontextualizadas, com a entonação incorreta e até mesmo por meio de aspectos não verbais, como gestos faciais e/ou corporais.

É importante ressaltar que pode haver momentos em que o aluno reproduz algo previamente decorado, mas aquelas palavras passam a fazer sentido na troca linguageira, ou seja, produzem significação, pois o problema não está em repetir ou decorar e, sim, em não produzir enunciação. Essa discussão constitui a razão pela qual decidi grafar o termo como (re)produção, pois nessa forma comparecem tanto a possibilidade de um mo(vi)mento em direção à tomada da palavra como a simples repetição esvaziada de significação e de subjetividade.

Concluo este tópico teórico afirmando que o objetivo primordial de uma aula de Língua Estrangeira, sobretudo das aulas voltadas para o desenvolvimento e a produção oral da língua, é fazer com que o aluno passe por um processo de identificação com o idioma ou até mesmo com o professor, para que possa ser tomado pela palavra, tomar a palavra na LE e, consequentemente, enunciar-se na língua do outro. Além disso, penso que a (re)produção oral não está dissociada da enunciação, desde que ela faça sentido para o estudante e produza discurso.

## CAPÍTULO 4 – PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A TOMADA DA PALAVRA NA LÍNGUA INGLESA PARA A TERCEIRA IDADE: QUESTÕES TEÓRICAS

---

Neste capítulo, será apresentado um escopo teórico sobre questões que embasam meu gesto de análise sobre o *corpus*. No capítulo anterior, destaquei o que considero como o evento da tomada da palavra e como esse conceito está entrelaçado com a enunciação benvenistiana. Entretanto, vejo que, para o aluno ser tomado pela palavra (e tomá-la), alguns processos estão envolvidos para que ele passe da reprodução à enunciação, sendo definidos na Psicanálise freudo-lacanianana e nomeados como identificação, transferência e relação com o saber.

### 4.1 Um olhar para o sujeito

Em 1915, Franz Kafka, renomado escritor alemão, publica a obra de maior repercussão: *A Metamorfose*. Nela, Kafka conta a história de um caixeiro viajante que, em um belo dia, acorda com algumas transformações em seu corpo. Como descrito no livro, Gregor Samsa amanhece metamorfoseado em um inseto monstruoso, descrito por Kafka como algo parecido com uma barata gigante e asquerosa.

Gregor Samsa, nos primeiros momentos de sua vida nova como metamorfoseado, começa contando suas dificuldades iniciais. Gregor não parece se preocupar com sua transformação e, sim, com o atraso para o trabalho. Após abrir a porta do quarto e se colocar em frente à sociedade, todos se assustam; logo, seu pai avança sobre ele para colocá-lo de volta ao quarto, pois seria uma vergonha para a família. O gerente demite Gregor após vê-lo, sua família o rejeita, e a única companhia é ele mesmo.

Ao longo da história, Kafka narra as angústias de Gregor que, sem conseguir fazer nada, ouve sua família discutindo sobre como se sustentar, já que Gregor era sua única renda e agora estava incapacitado de trabalhar. Vários episódios acontecem durante a história e, no final, Gregor Samsa morre carregando a dor do desprezo. O que nos chama atenção são as fases em que Gregor passa após se transformar: a família sente medo, mas o aceita com a condição de escondê-lo do mundo; depois, o odeia e o vê como um peso desnecessário, querendo se livrar dele.

Ao refletir sobre essa história, percebi que ela é uma metáfora do que acontece com muitas pessoas na sociedade ocidental quando envelhecem. Elas perdem seus lugares na família, no mercado de trabalho e no meio social como um todo e sofrem com um desamparo. “Fora do tempo atual, fora do mercado de trabalho e da rapidez exigida pelo mesmo, fora do imperativo novo, e desvalorizado em seu saber, a velhice tende a experimentar o desamparo de maneira cruel” (MUCIDA, 2006, n.p.).

Esse lugar que o idoso passa a ocupar na sociedade não é o mesmo das crianças, dos jovens e nem dos adultos; por isso, é possível chamar tal processo de segregação. Esse termo é definido na psicanálise como o momento em que o sujeito se isola de tudo e todos, por não haver mais uma identificação; assim, surgem grupos que se segregam pelos mesmos motivos.

Mucida (2006, p. 84) apresenta a noção de segregação postulada por Lacan em *O avesso da Psicanálise*: “Tudo o que existe como origem da fraternidade é a segregação”; ou seja: “Esta é o isolar-se junto, isolar-se do resto. Em outros termos, é o que Freud denominou de ódio do semelhante”. Isso explica a quantidade de espaços específicos para a Terceira Idade na pós-modernidade: asilos, cursos específicos para a Terceira Idade e, mais recentemente, universidades para a Terceira Idade e até projetos de extensão de ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade, como o analisado nesta pesquisa.

Mas como lidar com o ensino de línguas para os alunos da Terceira Idade? E de que sujeito se trata aqui?

Considero a noção de sujeito por um viés discursivo-enunciativo, visto que as duas concepções apresentam pontos em comum, trazendo-o como efeito da linguagem. Dessa forma, o sujeito discursivo é constituído na e pela linguagem, ou seja, nunca é causa e nem origem de si mesmo (TAVARES, 2013).

No campo enunciativo, Benveniste não tratou de definir o sujeito, mas, segundo Agustini (2010, p. 149-150), o sujeito da enunciação pode ser constituído por meio de sua relação com o Outro, isto é, efeito de linguagem e constitutivo da falta, que não sabe tudo de si:

[...] o sujeito é (e)feito de linguagem, ou seja, o sujeito é constituído por meio de sua relação com o Outro (cultura, sociedade, linguagem, etc.). Por seu caráter constitutivo de separação (falta), o sujeito não sabe tudo de si; não é senhor de sua morada, a saber: a linguagem.

Tal definição no campo enunciativo benvenistiano se aproxima daquela proposta pela psicanálise. Segundo Macedo (2014, p. 62), o sujeito se configura por meio de dois eixos:

[...] um na horizontal, na relação com o semelhante e um na vertical, na relação com o Outro. O lugar do Outro é aquele da linguagem, a partir da

qual a mensagem do sujeito se forma, ainda que sem saber, o que faz dele um ser falante.

Ainda sobre a definição de sujeito, Coracini (2003, p. 13) apresenta um viés discursivo-desconstrutivista que, a meu ver, coaduna com as definições propostas pela teoria da enunciação e psicanálise e me constitui como pesquisadora:

[...] essa perspectiva [...] trabalha [...] com a concepção de sujeito descentrado, clivado, múltiplo, atravessado pelo inconsciente, de modo que lhe é impossível o controle dos sentidos que produz. Constituindo-se na ilusão de ser a origem do seu dizer, esse sujeito é constantemente flagrado pelo já-dito, pela memória discursiva que o precede, pela falta que o constitui [...].

Lebrun (2008) considera a possibilidade de advir como sujeito a partir do processo de inserção e de inscrição na linguagem. Para o autor, o sujeito é o que está por vir, pois alguém só o advém “[...] após ter passado pelas palavras do Outro, pelo sistema de linguagem” (*Ibidem*, p. 52). Esse sujeito se deixa flagrar nas atividades de produção oral durante as aulas de Língua Inglesa para a Terceira Idade.

Ao considerar as definições apresentadas até agora, entendo o sujeito como efeito de linguagem, constituído na relação com o Outro – lugar do simbólico – e seu semelhante. Marcado pela falta que lhe é constitutiva e movido pelo desejo, esse sujeito é atravessado pelo inconsciente; por isso, não é senhor de sua própria morada e não tem controle dos sentidos que produz.

Percebi que, para os alunos da Terceira Idade, aprender inglês não é uma obrigação e muitas vezes não tem um fim específico, clichê que pode ser encontrado nos dizeres de estudantes de uma LE. Para muitos deles, aprender inglês é poder se reatualizar na sociedade na qual são segregados; mas, se eles não têm a obrigação de aprender inglês para um fim específico, como conseguir fazer com que sejam tomados pela língua? Dessa maneira, entra em jogo o processo de identificação, de transferência e de relação com o saber.

## 4.2 A identificação

Quando falo em evento de tomada da palavra e enunciação, pressuponho que o aluno tenha passado pelo processo de identificação à Língua Inglesa – chamo de processo pelo fato de que a identificação não é dada *a priori*. Para Coracini (2007, p. 159):

A identificação pressupõe sempre a atuação do desejo (re-“petição”); a identificação é sempre criativa enquanto a reprodução é apenas imitação: não envolve o sujeito, não o prende na malha da significação, da criatividade, da singularidade. Urge também uma tomada de posição do

aluno: que não se coloque ou não permaneça na posição passiva e perplexa do *gozo*, [...] mas que assuma posições que promovam rupturas, que promovam deslocamentos em si e no outro, que se mobilize, apesar do incômodo que essas posturas possam causar, apesar do trabalho que inevitavelmente terá: trabalho de digestão, trabalho de transformação, trabalho de reação.

Essas identificações podem fazer com que o sujeito seja tomado pela palavra e, conseqüentemente, possa tomá-la e se arriscar na outra. Cumpre ressaltar que a identificação não é indiciada apenas pela fluência que o aluno apresenta durante o curso, mas sim naqueles pequenos flagrantes de gestos, de frases, de mo(vi)mentos e até de silêncio. Aprender uma língua vai além de decorar estruturas ou repetir palavras, principalmente no caso de estudantes na Terceira Idade, já que muitos deles possuem a memória afetada pelas transformações biológicas do corpo, além de uma dificuldade maior com a pronúncia da LE. Identificação e tomada da palavra são indissociáveis nesse sentido, pois a tomada da palavra também indicia uma identificação, ou seja, não há tomada da palavra sem haver identificação do discente com a língua.

Antes mesmo de Freud e de Lacan problematizarem o conceito de identificação, esse era considerado pela psicossociologia como um esquema muito simples, em que duas pessoas *A* e *B* eram ligadas por uma relação identificatória: a pessoa *A* adota traços de *B*, se identificando com *B*.

Nasio (1997) afirma que, na Psicanálise freudiana, tal conceito se apresenta de forma diferente. Para Freud, a identificação é conhecida na Psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa. No livro *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, Freud (1920-1923) inicia o capítulo sobre identificações afirmando que a identificação é a expressão primária de uma ligação efetiva com outras pessoas, ou seja, temos esse processo presente o tempo todo em nossas vidas, inclusive na sala de aula. O aluno pode se identificar a traços do professor, à LE e até mesmo nele.

Lacan inaugura outra forma de se pensar a identificação – para ele, *B* produz *A*. “A identificação significa que a coisa com a qual o eu se identifica é a causa do eu, ou seja, o papel ativo anteriormente desempenhado pelo eu é, no momento, garantido pelo objeto” (NASIO, 1997, p. 101-102).

Quando o sujeito se identifica à LE, a língua pode assumir fantasisticamente o lugar do objeto da falta e recobrir o vazio dele; na relação com o idioma, podem emergir reconfigurações da instância psíquica; sutis reconfigurações subjetivas. Nasio (1995, p. 101) afirma que, para Lacan, “[...] a identificação é o nome que serve para designar o nascimento de uma nova instância psíquica, a produção de um novo sujeito”.



As identificações para Nasio (1995) podem acontecer de três formas distintas e até mesmo simultaneamente: uma delas se relaciona com a origem do sujeito do inconsciente, a identificação simbólica; a outra está para a ordem do eu, a identificação imaginária; e existe a fantasística, que se diferencia das outras duas, pois não produz uma nova instância, mas promove o surgimento de uma nova instância psíquica fantasística.

Fingermann e Dias (2005, p. 22) consideram o processo de identificação como necessário à humanização, sendo possível notar aspectos da constituição do sujeito:

*A identificação é o processo necessário à humanização, que notamos geralmente como subjetivação evocando o duplo aspecto de sujeição e distinção. A constituição do sujeito, a sua estruturação são termos frequentemente usados para explicar esse mesmo processo e sua lógica a partir da estrutura do significante, dividindo o sujeito entre seus nomes e seu inominável. Lacan precisa esse processo como causação do sujeito, discriminando aí dois tempos de produção do sujeito: a alienação (a passagem pelo Outro) e a separação (a distinção: tornar-se distinto).*

Ao sugerir que alguém se identifica a uma língua, sinalizo que ele se vale de discursividades para mediar sua relação com o mundo, e postular que um aluno pode instaurar identificações na língua significa que ele pode se reconhecer nela. Nesse sentido, Tavares (2010) cita que o duplo eixo das identificações possibilita que o sujeito se conte na e por meio da língua: narre de si e se veja representado nas discursividades desse idioma.

É possível ilustrar essa ponderação pelo fato de alguém que, ao aprender uma LE, pode, em alguns momentos, sentir-se mais confortável para enunciar na LE do que na própria língua materna. Ou seja, o aluno pode se deixar subjetivar de uma maneira distinta ao entrar em contato com uma LE, possibilitando a precipitação de uma nova instância psíquica na qual ele possa demarcar seu lugar no mundo e talvez tomar a palavra nessa língua.

Vale lembrar que a identificação é um modo de subjetivação do sujeito, pois a língua é que o subjetiva. A língua é o lugar do repouso e do estranhamento; a partir disso, Coracini (2007, p. 146) afirma que o papel das metodologias deveria ser o de “[...] penetrar em discursividades e deixar-se penetrar por elas, construir-se do, pelo e no outro, pela cultura do outro, pelo ‘estranhamente familiar’ e pelo ‘propriamente impróprio’”.

Dessa forma, as identificações desses alunos na Terceira Idade podem fazer emergir traços da subjetividade deles, que vêm à tona num momento inesperado, em que o aluno não se dá conta, pois todo sujeito é atravessado por uma alteridade. A língua também está em jogo nessa relação de alteridade, uma vez que é a partir dela que o sujeito se constitui: “[...] toda língua como todo sujeito são atravessados por outros, pelo Outro, toda língua é o outro [...]” (CORACINI, 2007, p. 131).

Para que aconteça a identificação, deve haver um investimento subjetivo de modo consciente ou inconsciente. Nas palavras de Lebrun (2008), o processo de subjetivação implica, primeiramente, a alteridade presente no seio de cada um. Para que um sujeito venha a emergir, é preciso que a alteridade que lhe vem do Outro – e aquela advinda de seus primeiros outros – comporte a falta do significante que lhe diga o que ele é; ou seja, esse Outro também está barrado (*Ibidem*, p. 52).

Portanto, é preciso se apropriar desse vazio, dessa falta do Outro em si, para que os efeitos do desejo repercutam efetivamente na constituição subjetiva. Para Lebrun (2008, p. 53), “[...] é preciso aceitar deixar a borda da piscina para nadar. Logo, ele só consegue isso após ter-se de certo modo autorizado a *fazer objeção ao Outro*. É esse trajeto que chamamos de subjetivação”.

O processo de subjetivação para esses alunos na Língua Inglesa pode se apresentar de modo particular, pelo fato de muitos deles não terem medo de errar, tampouco vergonha de falar errado – são sujeitos que arriscam. A língua outra é o lugar de arriscar, é uma nova experiência de linguagem para aqueles que já viveram muitas outras durante a vida na língua dita materna. Com isso, coaduno com as ideias de Lebrun (2008, p. 53-54), para o qual “[...] cometer um ato [*de dizer*] é antes de mais nada apoderar-se novamente de tudo o que sei, em seguida do que falta nesse saber”.

Nas palavras do autor, o ato de dizer é análogo ao processo de se engajar em uma fala, assumir uma responsabilidade, poder se enunciar. Isso acontece com esse público, pois, no momento em que eles se arriscam na LE, apostam o saber na língua materna para, então, construir um novo saber.

Trabalhar com esse público é se surpreender a cada aula e se intrigar: O que faz uma aluna de 68 anos repetir o mesmo módulo do curso por três vezes consecutivas, e a única palavra que ela consegue falar em Língua Inglesa é o *thank you* (/tanquiú/) no final de todas as aulas e com o maior sorriso no rosto?

O prazer em ir às aulas está para além de aprender a língua, é perpassado pelo real<sup>39</sup>, inacessível e, talvez, nem mesmo ela consiga explicar a paixão pelas aulas de inglês. Além disso, o prazer dessa aluna em ir às aulas pode se dar pelo fato de estar em jogo a questão da

---

<sup>39</sup> A teoria lacaniana estabelece a existência de três categorias conceituais ou registros psíquicos: imaginário, simbólico e real. Parto da definição proposta no dicionário de psicanálise de Roudinesco (1998, p. 371) para cada um dos registros: O imaginário pode ser definido como o lugar do eu e seus fenômenos de ilusão. Ele é correlato do estádio do espelho e se expressa como “[...] engodo ligado à experiência de uma clivagem entre o eu (*moi*) e o eu (*je*) o sujeito). O simbólico é o lugar da linguagem, dos significantes. É ele que confere a ordem em que o sujeito está ligado e que o determina à sua revelia. O real é inseparável do simbólico e do imaginário e forma com eles uma estrutura. Nele encontram-se os significantes rejeitados do simbólico e que não cessam de tentar se escrever”.

transferência dela com o professor, a língua ou algo que a mova no sentido da aprendizagem da Língua Inglesa.

### 4.3 A transferência

Nos estudos iniciais de Freud acerca da transferência, ele deixa claro que, embora esse fenômeno tenha sido percebido por ele primeiramente em uma relação psicanalítica, a transferência está presente em todos os contextos da vida humana, inclusive na relação professor-aluno. Assim, a transferência é definida como:

[...] reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico (FREUD, 1996, p. 998).

Nessa definição, a relação entre paciente e médico está em jogo. No entanto, podemos trazê-la para um contexto escolar com a relação do professor com o aluno, na qual o professor ocupa o lugar de suposto saber e o aluno, a posição daquele que demanda o saber. A partir da leitura de Freud, Nasio (1999) define a transferência como a atualização no presente das fantasias que outrora alimentaram os primeiros laços afetivos – trata-se da atualização de uma fantasia permanente.

Pode-se propor que a transferência se dá na sala de aula, quando afetos e relações trazidas pelo aluno inconscientemente de sua fantasia fundamental são atualizados, isto é, da sua fase inicial de vida na qual inclui a relação com a figura do pai e da mãe para a relação com o professor.

O mesmo pode acontecer com o docente, instaurando-se, então, a contratransferência. Além disso, os efeitos de uma transferência podem ser tanto positivos ou negativos. Segundo a pesquisa de Santos (2009, p. 36):

Na relação pedagógica, a transferência faz com que o aluno se volte para a figura do professor. O professor é, para o aluno, aquele que sabe como ensiná-lo. Nessa relação, a transferência se instala por meio de um intercâmbio entre inconscientes: o inconsciente do professor e o do aluno. Em definitivo, o fenômeno se constrói a partir de um traço do professor – que pode ser um traço próprio ou construído – mas que, para o aluno, é símbolo de um desejo inconsciente.

O fenômeno da transferência faz com que o aluno projete no professor a imagem e o afeto já vividos anteriormente, e isso resulta em algo positivo ou negativo para a

aprendizagem. Um exemplo disso que se insere em minha pesquisa diz respeito ao fato de que alguns alunos da Terceira Idade do curso de extensão pareciam projetar em mim sua relação com os netos e até mesmo com os filhos, dando conselhos sobre a vida etc., ao passo que outros estudantes projetavam suas relações com figuras de autoridade, a exemplo dos educandos que obedeciam à risca o que era pedido por mim em sala de aula e até os que queriam pagar pelas aulas.

Esses exemplos são indícios de transferência positiva, pois se trata um de fenômeno inconsciente, não perceptível de maneira fácil, mas que obtiveram bons resultados no contexto de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Contudo, também é possível pensar em uma transferência negativa, quando o aluno atualiza algum afeto negativo para o professor, e isso passa a afetar sua relação com o saber.

Se, para a Psicanálise, a instauração da transferência entre analista e analisando é um fator crucial para que o sujeito entre em análise, pode-se dizer que esse fenômeno também é decisivo entre aluno e professor na relação pedagógica, para instaurar a relação com o objeto de saber.

Portanto, acredito que tanto a identificação quanto a transferência são eventos importantes na relação dos alunos com o professor, para instaurarem a relação com o saber e, conseqüentemente, arisquem-se na Língua Inglesa, tomando a palavra e enunciando nessa LE.

#### **4.5 A experiência com a Língua Estrangeira: uma relação com o saber**

Durante a nossa vida, estamos em contato com novos conhecimentos, sejam eles escolares ou não. De fato, com o aumento de acesso à informação, causado principalmente pelo avanço da tecnologia, muitas pessoas, inclusive os adultos da Terceira Idade, parecem ter experiência sobre vários assuntos, a qual é tomada no senso comum como o conhecimento de algo por meio de uma vivência. Essas pessoas não sabem que, para algo compor nossa experiência – termo que problematizo a partir de Larrosa (2014) – é preciso que haja um investimento subjetivo. Do contrário, esse conhecimento permanece apenas no campo de uma informação.

Para Larrosa (2014, p. 18-19):

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência. [...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém,

com essa obsessão pela informação e pelo saber (saber no sentido de estar “bem informado”) o que consegue é que nada lhe aconteça.

Ao pensar nesses termos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, acredito que, àquele aluno para quem a língua perpassa a experiência, haverá uma identificação maior e, conseqüentemente, um elevado investimento subjetivo, já que a experiência está na ordem de algo que nos acontece e possivelmente nos transforma. Para Larrosa (2014, p. 25), o sujeito da experiência é tocado por algo, sendo:

[...] algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Com isso, acredito que quem passa pela experiência com e na língua outra experimenta os efeitos da subjetivação e da subjetividade nesse processo, transformando-o de uma transmissão de informações e de conhecimento para instaurar uma relação com o saber.

Estudos sobre a relação com o saber vêm sendo cada vez mais desenvolvidos no Brasil, mas, segundo Charlot (2000), essa problemática já havia sido estudada por Sócrates na afirmação “Conhece-te a ti mesmo” e era uma questão presente no debate entre Platão e os sofistas, na “dúvida metódica” de Descartes e na Fenomenologia do Espírito de Hegel.

Utilizo o termo “relação com o saber”, nesta presente pesquisa, pois vejo que não há saber se não houver a relação com o saber, e o sujeito está em constante relação com o mundo e com o outro. Para Charlot (2000), na ideia de saber está implicada à sujeito, ou seja, da relação do sujeito com ele mesmo e com os outros.

Para a Psicanálise, a relação com o saber está para a ordem de uma elaboração pessoal: “A relação de um sujeito com o saber, além de incorporar os aspectos objetivos (conhecimento) presentes nos processos educativos e socioculturais, supõe, também, aspectos subjetivos marcados pela incidência do inconsciente” (DINIZ, 2006, s/p).

Nesse ponto, a relação com o saber se assemelha com a experiência preconizada por Larrosa (2014), pois ambos estão para além de um conhecimento, ou seja, para algo da ordem do inconsciente, que nos toca de alguma forma. Mas, como analisar a relação com o saber de alunos da Terceira Idade de um curso de Língua Inglesa?

Como já dito, deve-se considerar a relação desse aluno com o mundo, ele mesmo e com o outro. Para Charlot (2000, p. 79):

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontando à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é *relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os*

*outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social.*

Analisar e pesquisar sobre a relação com o saber é tentar compreender como o sujeito apreende o mundo e a relação com os outros, para, então, transformar-se a si próprio. Ao pensar no âmbito de ensino-aprendizagem de uma LE, considero que a relação com o saber pode acontecer no momento em que o aluno apreende um conhecimento, fazendo com que este conhecimento o toque e o transforme de alguma forma – nesse caso, o conteúdo apre(e)ndido passa da ordem de um conhecimento para a de um saber.

Quando me refiro a conhecimento, é importante entender que ele ainda não é o saber, pois, para Lacan, também há diferenças entre esses termos: “O saber é uma elaboração pessoal do sujeito. O conhecimento é apenas o seu contexto inicial instituído a partir da informação” (MRECH, 1999, p. 83); logo, o saber está relacionado com a elaboração singular que cada sujeito faz de algo aprendido. Como exemplo dessa relação, exemplifico com momentos em que os alunos de LE dizem para o professor “Eu não sei...”. Nem sempre esse tipo de negação é verdadeiro, já que a elaboração do saber está para a ordem inconsciente do sujeito, o medo de arriscar na língua do outro, e o fato de acharem a LE difícil faz com que alguns deles criem em seu imaginário a certeza de que não estão aprendendo.

O que a Psicanálise lacaniana revela é que o saber pode ser independente do ‘Eu sei’. O que leva Lacan a melhor definir o Inconsciente como um saber onde não há um eu. O Inconsciente é um saber que ultrapassa o sujeito, que vai além do que ele crê saber. O Inconsciente é um saber que se caracteriza por apresentar efeitos de verdade. [...] Tudo o que se torna saber, se paralisa em efeitos de verdade (MRECH, 1999, p. 84).

Para Lacan (1985), a sede de saber surge no momento da entrada do sujeito na linguagem, pois é a partir disso que o sujeito começa suas indagações sobre sua origem. Ou seja, o saber é movido pelo desejo, pela falta. “É a falta que impulsiona o sujeito a buscar no social e no cultural, respostas para o que não tem como respondido” (DINIZ, 2006, n.p.).

Enquanto isso, Charlot (2000) assevera que não é correto dizer que o sujeito tem uma relação com o saber e, sim, que ele é uma relação com o saber. Como sujeitos desejantes, sempre buscamos algo, aquilo que nos falta; por isso, a relação com o saber implica sempre o desejo.

O desejo que move o aluno a aprender uma LE não é necessariamente (e simplesmente) de saber a língua. Isso vai muito além disso, muitas vezes é da ordem do inconsciente e tem relação com o outro, com a língua do outro, com um lugar que não é o da língua materna. Para Prasse (1997, p. 71):

[...] o desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma outra língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo.

Essa hipótese de Prasse (1997) me faz lembrar uma aluna (cujo dizer figurará na análise deste trabalho) semianalfabeta na sua língua materna, ou seja, ela não tem domínio do português, mas, durante os cinco anos em que o projeto de extensão de ensino de inglês para a Terceira Idade tem acontecido, ela se matriculou em todos os módulos do curso. Mesmo com sua grande dificuldade em aprender uma segunda língua, ela não desiste e algo parece mover esse desejo pela Língua Inglesa, que aparenta remeter ao real que atravessa toda e qualquer constituição subjetiva e faz com que de alguma forma, essa estudante estabeleça uma relação de saber com o idioma.

Em suma, após problematizar os conceitos advindos dos campos enunciação e da Psicanálise, percebo que todos os termos estão imbricados no que tange ao contexto de ensino de Língua Inglesa, mais especificamente para a Terceira Idade. O processo de identificação e o fenômeno da transferência são eventos que podem levar o aluno a instaurar uma relação de saber com a Língua Inglesa e, conseqüentemente, tomar a palavra nesse idioma.

## CAPÍTULO 5 – ANALISANDO AS CENAS ENUNCIATIVAS

---

Neste capítulo, apresento a análise das Cenas Enunciativas de atividades de (re)produção oral, realizadas durante o curso de inglês para a Terceira Idade. A partir dos vídeos, recortaram CEs que, por sua vez, foram exploradas por meio das transcrições da fala dos alunos e da descrição detalhada da linguagem não verbal presente nas cenas. Além das cenas enunciativas transcritas e descritas, apresento algumas imagens de momentos dessas atividades, que me pareceram importantes pelo fato de haver expressões não verbais e corporais que podem indiciar algo da subjetividade de tais estudantes, possibilitando uma análise da (im)possibilidade da tomada da palavra na Língua Inglesa.

*A priori*, apresento cada um dos meus participantes de pesquisa, pois acredito que essas informações fornecem o pano de fundo para empreender os gestos de interpretação que lanço para o *corpus*. Em seguida, destaco a análise das CEs, e cada uma delas advém de uma atividade de produção oral, *role-play*, realizada por uma dupla ou trio de alunos. Além disso, as CEs serão contextualizadas para que o leitor entenda o trajeto didático-pedagógico que os estudantes passaram até o momento em que produziram a atividade.

Para a análise das CEs exploro, em um primeiro momento, aspectos específicos em cada uma delas. Num segundo momento, ao final das três cenas, faço considerações gerais sobre os indícios que me parecem comuns nas cenas e os efeitos de sentido que eles trazem para pensar a tomada da palavra.

Essas CEs serão analisadas à luz das noções advindas da Psicanálise freudo-lacaniana e da teoria da enunciação de Benveniste, valendo-me do paradigma indiciário proposto por Ginzburg. Os indícios de identificação à e na Língua Inglesa (LI) me levam a articular os conceitos da psicanálise, ao passo que os indícios de semantização me remetem à teoria da enunciação de Benveniste.

### 5.1 Os alunos

Apresento neste tópico os participantes de pesquisa que estão presentes nas CEs analisadas. Com essas informações, espero traçar um pano de fundo das análises com algumas características importantes que irei ressaltar sobre cada aluno. As informações contidas nessas descrições advêm dos questionários aplicados no curso e das minhas anotações relacionadas a observações durante as aulas.



#### *5.1.1 A aluna Maria*

Maria tinha 60 anos no ano da coleta do material analisado e se considerava uma aluna iniciante na Língua Inglesa, mesmo estando no segundo ano do curso de extensão de inglês para a Terceira Idade. Para ela, o contato com a LI antes do curso aconteceu apenas na escola regular, entre a 5ª e 8ª série do ensino fundamental. A estudante diz ter ingressado no curso de extensão com o intuito de reviver seu aprendizado na LI, e o curso, além de ensinar a Língua Inglesa, funciona como uma terapia, já que nesse ambiente ela se sente acolhida pela professora e pelas pessoas de sua idade.

#### *5.1.2 A aluna Antônia*

Antônia tinha 59 anos, quando foram coletados os materiais. Essa aluna não mencionou o contato com a Língua Inglesa antes do curso, mas se dedicava bastante em todas as atividades. Ela demonstrava uma grande admiração pela estagiária estadunidense que lecionava as aulas junto comigo, sempre tirava dúvidas de pronúncia e de curiosidades culturais com a ETA e tentava reproduzir palavras com o mesmo sotaque americano.

#### *5.1.3 A aluna Elza*

Essa aluna não deixou registro da sua idade, já que não era uma informação obrigatória para eles. Ela foi considerada uma das que possui maior nível de fluência na LI em relação aos outros estudantes da turma.

Elza já havia feito várias viagens internacionais e dizia estar no curso para aprimorar a língua, principalmente pelo fato de ter a oportunidade de fazer isso com uma professora nativa. Segundo a aluna, ter contato com o sotaque nativo é muito importante para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

#### *5.1.4 A aluna Carmem*

Carmem estava com 58 anos no período de coleta de dados e já havia estudado inglês no colégio. Sempre contava sobre suas primeiras experiências com a LI, dizendo que tinha sido traumatizada no colégio de freiras em que estudara durante a infância e a adolescência. A

aluna afirmava que as professoras dessa instituição a obrigavam a declamar orações na LI, em frente aos colegas de sala. A educanda ressalta que essas experiências a deixaram com mais medo de arriscar na LI, pois a memória do sentimento de vergonha e de insegurança sempre toma conta dela nos momentos em que tenta falar na LI com outras pessoas.

Entretanto, Carmem cita que não irá desistir de estudar inglês, mesmo quando o curso terminar. A aluna diz amar a Língua Inglesa, e seu sonho é de um dia falar fluentemente o idioma.

#### *5.1.5 A aluna Rosa*

Rosa tinha 70 anos no momento de coleta de dados para esta pesquisa, em que não deixou claro suas experiências anteriores com a LI. Ela apresenta um letramento precário na língua dita materna, portuguesa, mas participa do mesmo projeto de extensão desde o primeiro ano, ou seja, há cinco anos. Mesmo com muita dificuldade com a LI, Rosa em momento nenhum pareceu desanimar e desistir do curso. A estudante era uma das que menos faltava e mostrava sempre os cadernos com as traduções que fazia em casa de palavras novas aprendidas nas aulas.

A discente diz ter muito interesse na cultura estrangeira, e seu sonho é viajar para o exterior e falar inglês corretamente. Além disso, a aluna salienta que a maior realização durante o curso foi ter conseguido identificar algumas palavras na LI em uma revista escrita em inglês.

#### *5.1.6 A aluna Nilza*

Nilza não deixou informação sobre sua idade e diz ter estudado inglês em algumas séries no colégio. A aluna sempre pedia atividades de áudios em LI, pois afirmava que possuía muita dificuldade em entender o que um nativo fala. Nilza cita que se inscreveu no curso para aprender inglês antes da viagem que estava planejando para o exterior.

Além disso, a aluna cita ter mais facilidade para ler e produzir um texto escrito em inglês do que para falar e entender algo falado. Por isso, seu objetivo no curso era aprimorar as habilidades de produção e de compreensão oral.

#### *5.1.7 A aluna Délia*

Délia também não deixou informação da sua idade e diz já ter estudado inglês antes em uma escola de idiomas, mas não se adaptou à diferença de idade e de ritmo de aprendizagem dos outros alunos. Délia era uma estudante tímida na sala, que hesitava em falar a LI, mas, mesmo assim, participava das atividades.

A aluna sempre frisava a dificuldade em memorizar vocabulário, diálogos etc. Por isso, sempre anotava todas as palavras novas no caderno e afirmava que nunca iria perder a esperança de aprender inglês.

## 5.2 Analisando as CEs

Para contextualizar as atividades analisadas é importante saber que eram propostos alguns temas durante o curso, que eram escolhidos pelos alunos; assim, as aulas eram focadas no desenvolvimento dessa temática. Nas CEs foram sugeridas duas temáticas: *at the hotel* e *at the restaurant*.

Em determinadas aulas, os alunos foram apresentados a diálogos que reproduziam algumas pessoas fazendo reserva em hotel e pedidos em restaurante. Ademais, realizaram-se discussões sobre experiências próprias dos alunos com o tema e, simultaneamente, apresentações de vocabulário e de gramática necessários para o embasamento dessas situações. Essas temáticas eram trabalhadas durante algumas aulas (seis, em média), para a apresentação de vocabulário, de gramática, de entonação, entre outros aspectos linguísticos vinculados sempre a textos ou diálogos relacionados aos temas.

Ao final de cada tema, como uma atividade final antes de partir para outra temática, foi pedido aos alunos que desenvolvessem um diálogo simulando a reserva em um hotel e a ida a um restaurante para fazer pedidos – isso foi realizado em duplas ou trios de estudantes da turma.

Por se tratar de alunos do nível A1 na Língua Inglesa, eles tiveram um tempo para preparar o diálogo e, se quisessem, podiam passar para o papel. Houve um grande incentivo para que não utilizassem a escrita no momento da atividade, mas não foi determinado como proibição, visto que alguns deles alegaram falta de confiança e de memória no momento da apresentação. Vale ressaltar que os alunos sabiam que estavam sendo gravados, mas pareciam não se incomodar com esse fato.

Esse tipo de atividade ora analisada é chamado de *role-play* e, conforme já problematizado no Capítulo 3, a abordagem comunicativa os vê como atividades privilegiadas, porque guardam certa propriedade de “autenticidade”, em que os alunos podem encenar situações ditas reais de comunicação em sala de aula. Escolhi tais atividades para

analisar por considerá-las como possibilidades de produção oral e, conseqüentemente, mo(vi)mentos em direção à tomada da palavra.

A fim de passar às análises, apresento o quadro abaixo, que se refere às convenções de transcrição utilizadas para as filmagens das atividades orais.

Tabela 1. Convenções de transcrição para filmagens.

SINAL	SIGNIFICADO
.	Pausa curta
...	Pausa longa/hesitação ao falar
[INCOMP]	Trecho incompreensível
[...]	Trecho em silêncio
<b>Negrito</b>	Refere-se aos destaques feitos por mim
<b>/erro pronúncia/</b>	Refere-se aos “erros” de pronúncia que os alunos cometem
<b>[descrição]</b>	Refere-se à minha descrição dos detalhes das CEs

Fonte: Elaboração de autora.

### 5.2.1 *Cena enunciativa 1 – At the hotel*

Essa atividade de produção oral visava simular a reserva em um hotel presencialmente. Para tanto, os alunos puderam preparar os diálogos em sala de aula, em duplas ou em trios. Como dito anteriormente, eles poderiam escrever o diálogo e usar ou não as anotações no momento da realização da atividade.

No caso desta atividade, os alunos tiveram o tempo de uma aula (75 minutos) para elaborar um diálogo e tirar dúvidas de pronúncia com as professoras. Na aula seguinte, eles o apresentaram para a turma e as docentes. Acredito que os educandos não tiveram tempo de se encontrar fora da sala de aula para praticar o diálogo, pois, como se trata de alunos na Terceira Idade, muitos têm compromissos familiares e responsabilidades que os impedem de se encontrar entre as aulas de inglês.

O cenário desta CE é disposto da seguinte forma: as alunas estão à frente dos outros discentes. As duas professoras (eu e a estagiária ETA) estavam ao lado – eu, com a filmadora. Veremos agora a transcrição da atividade realizada pelas alunas Elza (**E**), Maria (**M**) e Antônia (**A**), (**E**) e (**M**) fazem o papel de clientes do hotel, e (**A**), da recepcionista que as atende.

CE(1): [Antes de iniciar o diálogo, (**E**) fala para (**M**) que quer começar

como se elas estivessem chegando ao hotel. Mas (M) recusa e prefere já ficar na mesa que simula o balcão de recepção do hotel]

A: *Hello!*

E: *Hello!*

A: *Welcome to the [INCOMP] hotel. How may I help you?*

E: *We need a double room. Are some available?*

A: *May I have your name please?*

E: *My name is Elza [INCOMP] dos Santos.*

A: [...] *May I have your name please?*

M: *My name is Milady Mary.*

[Todos riem da resposta de (M) – o clima da sala é de descontração]

A: *How many nights /you'll be/ stay?* [(A) lê as anotações do caderno, mas fala olhando em direção às outras duas alunas]

[(E) olha para (M) para saber quantas noites irão passar no hotel]

A: *One? Just one night.*

M: *Just one.*

A: [INCOMP] *Would you prefer a single or a double?*

E: *Double.*

A: *Double?*

E: *Yes.*

A: *A double is one hundred. nineteen. ninety four.* [Lendo as anotações no caderno]

E: *Okay. is... is include the breakfast?*

A: *No.*

E: *No? Oh... [Expressão de espanto e desapontamento] it's so horrible... because we have to walk to have a breakfast.*

A: *No. Breakfast, no [...] é... what time is... No. The [INCOMP] eleven p.m. The restaurant.*

E: *Where is the restaurant?*

A: *The restaurant [...] it's in... the second floor.*

[(A) olha o tempo todo para as anotações do caderno, enquanto as outras duas não consultam os cadernos em momento algum]

E: *Second floor?*

A: *Yes.*

E: *And then... if you... if you can have breakfast there. I can?*

A: *No.*

E: [Expressão de espanto] *I'm so confusing in this hotel.*

[(A) parece tentar procurar, nas anotações de seu caderno, qual seria a próxima fala]

A: *How would you like to pay for the room?*

[...]

E: *A visa.*

[(A) continua consultando as anotações e parece estar um pouco perdida no diálogo]

E: [(E) se volta para (M)] *Ask you about the pool.*

M: [Parece não entender] *No.*

[(E) se volta para (A) e pergunta olhando fixamente para ela]

E: *Yes!... Is there a pool here, please?*

A: *No, no.*

E: *No? [Expressão de desapontamento e desânimo] I'm disgusting.*

[Pausa longa, (A) continua procurando o que falar em seu caderno]

A: *The restaurant on the first and third floor. There is a café next to lobby.*

E: *Can I have a lunch there, please?*

A: *Yes.*

[INCOMP]

A: *The lunch is at eight, nineteen p.m.*

[(E) expressa estranhamento com o horário e ri]

E: *The lunch. No. dinner?*

A: *Dinner? No, No /ai/ dinner.*

[(E) e (M) acham engraçado o horário do almoço, mas não tentam corrigir a aluna (A), que continua procurando em suas anotações o que falar]

E: *What time is the check-out?*

A: *The check-out is... é... eleven o'clock.*

E: *... Yes. [...] What number is the room?... our room.*

[(A) olha atentamente para (E), se esforçando para entender]

A: *Number?... Two, zero, five. Two, zero, five.*

E: *Can I confirm? Two, zero, five?*

A: *Yes.*

[(A) pergunta em português se (E) pedirá para ela acordá-la de manhã]

E: *No. [INCOMP]*

A: *Sorry... no problem... enjoy your stay.*

E: *Thank you. Okay.*

[(E) parece fazer gesto facial de desapontamento]

Na CE(1), aponto alguns mo(vi)mentos que podem indiciar uma tomada da palavra. Um primeiro mo(vi)mento identificado na CE em questão se refere ao momento em que (M) é questionada para falar seu nome, e ela imediatamente se identifica como sendo “*Milady Mary*”. Tal fato mostra que a estudante se apropriou da forma de seu nome na Língua Inglesa, abrindo mão do seu nome próprio. Parece-me que, nesse instante, a aluna se sentiu envolvida com a atividade – esse foi um meio de mostrar que ela estava enunciando na LE e, não, apenas reproduzindo, pois ela poderia apenas falar o nome real, assim como sua colega o fez, mas, ao em vez disso, apropriou-se de um nome estrangeiro.

Além disso, o uso da palavra “*Milady*”, para se referir a ela própria, remete ao fato de que Maria parece se sentir como se pertencesse a uma classe de nobreza ao enunciar na LE, levando a uma possível representação de que a LI é falada por pessoas de uma classe social mais elevada. Vale lembrar que (M) não estava olhando em nenhuma anotação nesse momento.

Tal fato me leva a perceber um investimento subjetivo da aluna na LI, marcando seu lugar como *Milady Mary*. Isso parece indiciar uma possível identificação imaginária de (M) a um traço do que, possivelmente, representa, para ela, alguém que é falante da LI viajando e se hospedando em um hotel e, por conseguinte, a imagem de alguém de uma classe superior (*Milady*).

Nesse momento, parece que a LE se apresenta como essa possibilidade de ocupar outra posição discursiva, diferente daquelas possíveis na língua materna, ao permitir que (M) se projete e se diga sujeito enunciativo em um lugar discursivo talvez mais valorizado socialmente da sua perspectiva subjetiva. Ao fazer isso, pode ser que (M) se deixa tomar, ainda que timidamente, pelo movimento da subjetivação na língua outra, fazendo com que sua subjetividade ganhe outros traços no exercício da LI, mesmo que momentaneamente. Segundo

Benveniste ([1958] 2005, p. 289), “[...] a linguagem é [...] a possibilidade da subjetivação, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas”.

O segundo mo(vi)mento observado na cena se refere a (E), que parece estar mais engajada na atividade do que (M) e (A). É ela quem, na maior parte do diálogo, toma a turno na conversa e tenta fazer com que a situação se evidencie para as outras duas alunas. Com isso, percebi indícios de mo(vi)mentos em direção à tomada da palavra na LI durante todo o diálogo, já que, além de não consultar o caderno para ler anotações e sentenças pré-elaboradas, as expressões faciais aparentam indicar que (E) se engaja na atividade de *role-play*.

Isso reforça os indícios de que movimentos parecem ter ocorrido no sentido de se apropriar da LI pela identificação à e nessa língua, pois (E) aparenta mobilizar a LI para lidar com o inesperado e, mesmo diante disso, tomar a palavra para significar, dando sentido à sua fala. A LI, para (E), parece ter passado de uma mera informação, um instrumento de comunicação com finalidade utilitária, para um objeto de saber, algo do qual ela consegue se valer para além da esfera comunicacional e da situação discursiva de ensino-aprendizagem da sala de aula.

O processo de apropriação da língua acontece quando o indivíduo a coloca em funcionamento com o escopo de significar, da seguinte forma:

A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. Aqui a questão – muito difícil e pouco estudada ainda – é ver como o “sentido” se forma em “palavras”, em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos descrever sua interação. É a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação, e ela conduz à teoria do signo e à análise da significância (BENVENISTE, [1970]2006, p. 83).

Para que a língua signifique, ela precisa passar pelo mecanismo de semantização que, segundo o linguista, resulta dos modos semióticos e semânticos da língua. O modo semiótico está para a ordem dos signos, que passam a fazer sentido no momento em que escolhemos uma palavra, e não a outra, enquanto o modo semântico se relaciona com os sentidos que esses signos escolhidos causam dentro de uma frase. Portanto, segundo Benveniste ([1970]2006, p. 83), o mecanismo de semantização se dá quando o sentido é formado em palavras, resultante da “[...] atividade do locutor que coloca a língua em ação”.

Contudo, acredito que (E) faz uso da semantização para se fazer significar na situação discursiva analisada, já que se apropria dos aspectos semióticos da língua (signos) para, então, ingressar no semântico, significar e, desse modo, realizar o mo(vi)mento em direção à tomada da palavra.

Alguns desses mo(vi)mentos realizados por (E) podem ser percebidos nos seguintes excertos:

E: *And then... if you... if you can have breakfast there. I can?*

A: *No.*

E: [Expressão de espanto] *I'm so confusing in this hotel.*

[...]

E: *Yes!... Is there a pool here, please?*

A: *No, no.*

E: *No?* [Expressão de desapontamento e desânimo] *I'm disgusting.*

Diante dos dois excertos apresentados anteriormente, é possível perceber como (E) consegue se valer da língua para lidar com o imprevisto dentro do *role-play*, configurando, assim, o processo de semantização da língua. A aluna se vale de adjetivos como “*confusing*” e “*disgusting*”, que podem fazer parte de seu repertório linguístico prévio ao curso, pois não foram ensinados na sala de aula, para se expressar durante o diálogo.

Embora a aluna enuncie com palavras que não estavam no *script*, percebo que há um erro gramatical em sua fala, pois o adjetivo “*confusing*”, com o sufixo -ing, deveria ser usado para adjetivar uma situação e, como na fala da aluna, ela usa tal expressão para caracterizar o que estava sentindo, o correto seria *confused*, com o prefixo -ed. A partir desse “erro”, não é possível considerar que houve um ato falho por parte de (E), pelo fato de a estudante não possuir um grau elevado de competência comunicativa na LI, mas esse “equivoco” me direciona para alguns gestos de interpretação sobre como o movimento de tomar a palavra causa momentos de confusão.

Primeiramente, a conversa saiu do *script*, deixando a aula “*confused*”. Mas, ao mesmo tempo, a própria situação é confusa, configurando o uso do adjetivo “*confusing*”, já que o hotel parece ser um lugar confuso, com horários de refeições confusas que não possui uma piscina, algo que provavelmente era esperado ou que as alunas já tinham ensaiado. Tais “confusões” foram causadas pelos imprevistos no diálogo, nos momentos em que as estudantes saem do *script*, talvez pelo nervosismo ou pela rasa competência comunicativa das pessoas envolvidas. Isso mostra que os movimentos de tomada da palavra nem sempre surgem de momentos de comunicação, pois, como visto no exemplo mencionado, podem emergir a partir de uma não comunicação.

Na segunda parte do excerto exemplificado anteriormente, também há o uso da palavra “*disgusting*” acompanhada do mesmo erro gramatical do uso do adjetivo “*confusing*”. Nesse caso, o que me chamou a atenção não foi o “erro” em si, mas, sim, o fato de que a palavra “*disgusting*” não acompanha o mesmo sentido que a expressão fácil (E), que estaria



mais para um desapontamento:

Figura 1. Recorte da CE(1) a 05'35''.



Fonte: Acervo da autora.

Conforme a Figura 1, é possível notar a expressão de desapontamento de (E), como dito anteriormente, e não de repugnância, como a palavra “*disgusting*” expressa. Mesmo com a diferença de sentidos entre o adjetivo usado e a expressão corporal apresentada pela aluna, acredito que a escolha de tal adjetivo parece indiciar um movimento em direção à tomada da palavra, por meio do processo de semantização, trazendo à tona uma palavra que a estudante deve ter aprendido fora do curso, em que se vale dela para expressar uma reação naquele momento do diálogo.

O terceiro mo(vi)mento identificado na CE(1) está relacionado com a postura de (M), pois ela tenta escapar de participar do diálogo o tempo todo. O fato de ela se identificar no começo do diálogo como “*Milady Mary*” me fez acreditar que ela se engajaria para mostrar que estava ocupando o papel de um estrangeiro no diálogo, mas isso não ocorre. Ademais, ela parece não querer se posicionar diante do diálogo e nem mesmo (re)produzir algo previamente preparado. Veja o excerto seguinte da CE(1):

E: [(E) se volta para (M)] *Ask you about the pool.*

M: [Parece não entender] *No...*

[(E) se volta para (A) e pergunta olhando fixamente para ela]

E: *Yes! Is there a pool here, please?*

Este excerto mostra que (E) tenta se esforçar para que (M) participe do diálogo, mas ela se nega a fazer qualquer pergunta sobre o hotel para (A). (M) parece muitas vezes se “esconder” atrás de (E) – acredito que (M) pode ter sentido certa insegurança para produzir qualquer sentença na LI, até mesmo pelo fato de estar participando da atividade com (E), a qual demonstra uma fluência maior na língua.

O último mo(vi)mento identificado nesse diálogo diz respeito à aluna (A), que

aparenta ter um domínio bom da LI, uma pronúncia adequada, mas não se sente segura em falar sem consultar anotações no caderno. Porém, mesmo com essa consulta e (re)produzindo sentenças previamente elaboradas, parece haver momentos em direção à tomada da palavra na LI por (A), já que, na maior parte do diálogo, ela procura perguntas no caderno que façam sentido em cada momento e turno de interlocução, tentando mover o mecanismo de semantização na LI.

Nesse tipo de atividade também ocorre com frequência uma espécie de camaradagem entre as colegas, como se percebe na tentativa de (E) de trazer (M) para o diálogo. É comum também perceber uma ancoragem no texto pré-elaborado e previamente corrigido pelas professoras, o que se indicia na relutância de (A) em deixar de lado suas anotações. A partir desse gesto de análise, percebe-se que, numa atividade de produção oral, indícios da subjetividade dos alunos podem emergir, como foi o caso da estudante que, por meio de um nome estrangeiro, “*Milady Mary*”, pôde, na língua do outro, ocupar uma posição de estrangeira, ainda que única e exclusivamente a partir desse mo(vi)mento, além do que ocorreu nos demais momentos da cena analisada.

Esse tipo de situação reforça ainda mais a ideia de que a proposta de uma atividade de produção oral, a partir dos princípios da abordagem comunicativa, não garante que todos os alunos se engajarão da mesma forma, tomando a palavra na LE e enunciando, conforme a atividade proposta. O grau de competência comunicativa maior na LI pode propiciar mais chances de instâncias em que tais estudantes se arrisquem mais em direção à tomada da palavra, mas isso não é determinante, dado que essa tomada está para além de um repertório linguístico (está para a ordem de uma identificação), e esse processo se dá de modos diferentes para cada educando.

### 5.2.2 *Cena enunciativa 2 – At the restaurant*

Esta atividade de produção oral tinha como objetivo simular a ida a um restaurante. Para isso, os alunos puderam preparar os diálogos em sala de aula, em duplas ou em trios. Da mesma forma da **CE(1)**, eles poderiam escrever o diálogo e usar ou não as anotações no momento da realização da atividade.

Nesse caso, os alunos iniciaram a preparação do diálogo no final de uma aula, em que restavam apenas 30 minutos para elaborarem uma simulação de ida a um restaurante. Como o tempo não foi suficiente para terminar de elaborar e de praticar antes de apresentarem, a atividade foi feita na aula seguinte. Assim, logo no início, os alunos tiveram mais 30 minutos para terminar o diálogo, tirar as dúvidas e praticar para que, enfim, comessem as

apresentações.

Na sala de aula, tínhamos uma mesa grande e duas cadeiras para simular a mesa do restaurante e alguns cardápios reais que a estagiária ETA havia levado, todos vindos dos Estados Unidos. Sugerimos que os alunos criassem um ambiente parecido com um restaurante, com uma cozinha afastada da mesa dos clientes, além de copos e de garrafa para simular as bebidas, e os deixamos livres para a criação da cena.

Veremos agora a transcrição da atividade realizada pelas alunas Carmen (C), Rosa (R) e Nilza (N). (R) e (N) fazem o papel de clientes do restaurante, e (C), o da garçonete que as atende.

CE(2): [As alunas que fazem o papel de clientes já iniciam a atividade sentadas à mesa do “restaurante”; a garçonete vem atendê-las na mesa]

C: *Good evening. Welcome to pizzeria. How are you?*

R: [Pergunta para a aluna (N): *Eu?*] *We are very well. /Thank you/.*

[...]

C: *Here is the menus.* [Entrega o cardápio para as duas colegas]

[(C) se afasta um pouco, como o faria um garçom; entretanto, seus olhos ficam presos ao *script* do diálogo. Enquanto isso, (R) desvia o olhar do *script* e examina o menu que está à sua frente. Com a aproximação de (C), (R) é lembrada de que é sua vez por um toque no braço vindo da colega (N), o que a faz voltar o olhar para o *script* novamente. Em contraposição, (N), que aparenta ter um domínio maior da Língua Inglesa, nem sequer abre o menu]

C: *Are you ready to order? Or do you need some time?* [(C) fala sem olhar para as colegas, apenas para a folha]

R: [INCOMP] *Bread?* [Diz (R) olhando para a colega que faz o papel de garçonete]

C: *Okay.*

N: *I need some time.*

C: *Okay.*

[(C) se afasta um pouco, como o faria um garçom]

C: *Can I get you /something/ to drink?*

R: *Yes, please. /I'd like an orange juice/*

[(R) olha para o *script*, mas tenta falar olhando sempre para a garçonete]

N: *Yes, /Sprite with the ice/*

[(C) vai até o local que escolheram para simular a cozinha, pega dois copos com água e os leva para as clientes]

C: *Here is your orange juice, here is your Sprite.*

N: *Thank you!*

[(N) finge que está bebendo, enquanto (R) bebe o conteúdo do copo de verdade]

[...]

C: *Would you like to order an appetizer?*

R: *Yes, we are have our dinner, bread /with cheese/* [Repete para tentar pronunciar corretamente] */with cheese/* [Faz um gesto com as mãos para tentar se expressar]

N: [Fala baixinho corrigindo a colega] *With cheese.*

R: *Cheese.*

C: *Okay.*

[(C) vai até o local da “cozinha” e volta para simular que está trazendo o aperitivo]

C: *Here is your appetizers.*  
 [...]  
 N: *Yes, we have garlic [...] with cheese?*  
 [Olha para a colega que faz o papel de garçoneiro com uma expressão de “não estar entendendo”]  
 [...]  
 C: *Are you ready to order your dinners?*  
 N: *Yes, we'll have pomodoro.*  
 C: *Okay.* [Afasta-se novamente para simular que está buscando o prato]  
 C: *Here is your pomodors* [pausa enquanto olha a folha] *sounds goods, pomodoro is [INCOMP] special [INCOMP] sauce.*  
 [(N) olha para (R) com a expressão de encorajá-la a falar, (R) sorri]  
 [...]  
 C: *How are your dinner so far?*  
 R: *It's very /good/* [repete para tentar corrigir a pronúncia]. *It's very /good/*  
 [(N) parece tentar corrigir (R)]... *Thank you.*  
 C: *Can I get anything else?*  
 N: *No, thank you.*  
 [(C) se afasta para buscar a conta]  
 C: *Okay, here is your bill.* [Entrega uma folha para as clientes] *for when you are ready.*  
 R: *Where you...* [Hesitação] *Can you take the /card/* [Repete para corrigir a pronúncia] *the /card/?*  
 [(N) repete baixo para corrigi-la]  
 N: *The card.*  
 [(C) estende a mão para pegar o “cartão” que (R) a entrega]  
 C: *Okay. I'll be back.*  
 C: *Here is your /recipe/ to sign.* [Entrega o papel que seria um recibo para assinar com a caneta]  
 N: *Thank very much! Thank very much.*  
 [(C) faz uma expressão de alívio por ter terminado a atividade]

A partir da CE(2), é possível identificar alguns mo(vi)mentos presentes durante o diálogo. O primeiro deles foi relacionado à aluna (R), dada como exemplo na página 71, por ter estado presente em todos os módulos do curso, e, apesar de ter letramento precário em sua língua materna, ainda assim, parecia alimentar um desejo que a leva a se interessar pela LI, pois quase nunca falta às aulas, sempre fazia perguntas relacionadas à cultura e apresentava às professoras, toda semana, listas de palavras novas traduzidas no caderno.

Durante o diálogo, há um indício de que, apesar da insegurança, (R) se engaja na situação discursiva do diálogo: restaurante. Esses indícios são perceptíveis em alguns mo(vi)mentos da aluna, como no momento em que os cardápios são entregues para (R) e (N): (R) retira seu olhar da folha (*script*) e passa a observar para o cardápio, ao passo que (N), que possui maior competência comunicativa na LI do que (R), nem sequer abre o cardápio para ver as opções. (N) parece estar mais preocupada em realizar a tarefa do que se engajar na situação discursiva proposta, visto que está presa ao *script* durante o diálogo todo, e, nos momentos da (re)produção, ela nem mesmo direciona o olhar para (C). Com isso, percebo que, ao se ater à realização da tarefa com sucesso, ou seja, seguir o *script* do diálogo e encenar

exatamente como foi pré-elaborado, (N) aparenta não realizar movimentos em direção a tomar a palavra, ao contrário de (R).

Diante disso, acredito que o engajamento de (R) se dá para além do competência comunicativa na LI. Não é possível afirmar que o mecanismo de semantização esteve em jogo, já que não existem indícios de momentos em que as formas linguísticas (re)produzidas pela aluna causaram efeitos de sentido para ela, mas é possível afirmar que (R) faz movimentos em direção à tomada da palavra com corpo, gestos e olhar. Mesmo sabendo de suas limitações e de suas dificuldades com a língua, a discente não recua em momento algum, tampouco tenta se esquivar de sua fala ou marcada de interlocução. Em contrapartida, ela parece se engajar na atividade mais do que as outras colegas, posto que ela se atenta ao cardápio, olha fixamente para (C) quando tenta tomar a palavra, e até mesmo no mo(vi)mento de tomar o líquido que se encontrava na caneca entregue por (C).

Não posso afirmar que houve tomada da palavra por parte de (R), mas há um indício de movimentos em direção a isso, seja quando se interessa pelo cardápio, no olhar que direciona para (C) nos momentos em que (re)produz algo e até mesmo no fato de que (R) parece estar desconfortável com a situação da atividade, pois até mesmo quando ela não se faz entender com sua pronúncia, repete e usa gestos. Para essa aluna, a tomada da palavra aparenta estar para a ordem da linguagem no corpo, pois, mesmo sem se valer da expressão verbalizada, ela enuncia por meio de gestos e de olhares, deixando-se tomar pela palavra, pelo corpo.

Com esse exemplo de (R), podemos entender melhor o que Prasse (1997) propõe ao afirmar que o desejo pela LE está relacionado com o fato de não nos encontrarmos em nossa língua materna. Nesse caso, ela possui um letramento precário na língua materna, com dificuldades na escrita da língua portuguesa e, em alguns momentos, até mesmo na articulação de ideia na fala, como foi percebido por mim durante as aulas e anotado no diário de observação; mesmo assim, não desiste de aprender a LI. Prasse (1997, p. 72) postula que:

O desejo de aprender uma Língua Estrangeira (é claro, não falo da necessidade constituída por circunstâncias exteriores, como a emigração, por exemplo) pode ser um desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo. É o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual “se exprimir”, de impor-se uma ordem por um ato voluntário, aprender, enfim, como se deve falar corretamente e gozar com isso.

Na sequência, selecionei algumas imagens<sup>40</sup> da CE(2) que demonstram como (R) usa gestos para mostrar engajamento, que parece muito mais estar para a ordem do corpo do que

---

<sup>40</sup> (C) está em pé, de frente para as outras duas alunas sentadas (garçonete). Enquanto isso, (N) está sentada ao lado esquerdo, e (R) é a cliente sentada ao lado direito de Nilza.

para a ordem da palavra materializada verbalmente:

Figura 2. Recorte da CE(2) a 00'43''.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 3. Recorte da CE(2) a 01'34''.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 4. Recorte da CE(2) a 01'54''.



Fonte: Acervo da autora.

Na primeira imagem, é possível notar o momento de **(R)** olhando para o cardápio, enquanto **(N)** está com o cardápio fechado; a segunda imagem representa o momento em que **(R)** bebe o líquido do copo, e **(N)** observa o *script*; e, na última imagem, **(R)** faz gestos com as mãos, num movimento de repetir a pronúncia correta da palavra *cheese*.

Em vários momentos do diálogo, **(R)** percebe que pronunciou alguma palavra de forma “incorreta” e tenta repeti-la corretamente. Isso me leva a afirmar que essa aluna, mesmo não tendo o nível de competência comunicativa alto, parece tentar se inscrever na língua do outro, pois as poucas palavras e as sentenças verbalizadas por **(R)** mostram um investimento subjetivo para tentar produzir sentidos na LI. Nesse caso, é possível constatar que há indícios de identificação dessa aluna com a LI, conforme mo(vi)mentos em direção a instaurar uma relação de saber com o idioma.

Um segundo mo(vi)mento verificado durante o diálogo acontece com as outras duas alunas participantes da atividade. Tanto **(N)** quanto Carmen **(C)** aparentam estar mais preocupadas em realizá-la, cumpri-la e, não, parecem se engajar subjetivamente na tarefa propriamente dita.

Enquanto isso, **(N)** aparenta estar mais preocupada em ajudar **(R)**; por isso, participa

menos e fica mais difícil inferir se houve ou não tomada da palavra por parte dela no diálogo. Já (C) participa o tempo todo do diálogo, mas fica presa em seu *script* e não volta o olhar para as outras colegas com quem está trocando a palavra. Nesse caso, acredito que (C) se coloca na mesma posição de (A) na CE(1), uma vez que procura (re)produzir sentenças pré-elaboradas no *script*. Não é possível dizer ao certo quais são os momentos de tomada da palavra, já que ambas as alunas parecem se colocar em uma comunicação controlada, na qual não há espaço para imprevistos, porém conseguem (re)produzir as sentenças de uma forma que faça sentido no diálogo.

Portanto, nem sempre quando o aluno (re)produz algo previamente elaborado implica que ele não enuncie, pois ele pode repetir sentenças escritas que, por sua vez, têm a possibilidade de causar efeitos de sentido para ele e a interação, conseguindo enunciar-se, mesmo lendo o que foi planejado. Isso pode ser percebido, sobretudo, por entonação das frases, pelo ritmo, pelas perguntas e respostas que se conectam.

### 5.2.3 *Cena enunciativa 3 – At the restaurant*

Esta atividade de produção oral tinha como objetivo simular a ida a um restaurante e seguiu as características descritas na CE(2), pois se trata da mesma atividade, mas com participantes diferentes.

Na CE(3), temos a presença de duas estudantes: Maria (M), que participou da CE(1) como cliente do hotel, e agora atua como cliente do restaurante; e Délia (D), ocupando o papel de garçoneiro do restaurante. Utilizo AO para me referir aos alunos que observam a atividade.

CE(3): [A atividade se inicia, e (M) finge entrar em um restaurante com a expressão facial de uma pessoa importante – o andar também parecia demonstrar isso. Percebo isso pela forma como os colegas riem dela, até o momento em que uma das alunas que assistem a cena e fala:]

AO: *Posuda, hein?*

[Nesse momento, (M) se coloca em frente à aluna (D), a qual está desempenhando o papel de garçoneiro]

M: *Good evening!*

[(M) segura seu caderno com o *script* do diálogo]

D: *É... Welcome to the... [INCOMP] restaurant. How are you?*

[(D) também usa o caderno com o apoio do *script*]

M: *Good evening... I am fine... a table for... one. Please.*

[(M) tenta falar olhando para (D), sem observar o caderno o tempo todo]

D: *Okay... a table for one.*

[Nesse momento, (D) aponta para a mesa, retira a cadeira que iria sobrar e a puxa para (M) se sentar. A aluna que observa faz o seguinte comentário:]

AO: *Que gentileza, né?*

M: *Thank you.*

[(M) agradece à (D) e se senta]  
**M:** *Can I have a menu, please?*  
 [(M) parece cada vez mais confiante para não olhar para o caderno]  
**D:** *Can I get you... someth... something to drink... /while/ ...you look at the menu?*  
 [(D) parece não tirar o olhar do caderno]  
**M:** *Yes... I'd like a juice pineapple... a pineapple juice.*  
 [(M) se corrige conferindo no caderno a forma correta, e faz o pedido direcionando o olhar para (D)]  
**D:** *Yes...*[acena com o sinal de sim com a cabeça]  
 [Nesse momento, (D) se direciona para a cadeira que simula a cozinha do restaurante, pega uma garrafa de água e uma caneca e finge servir (M) que, por sua vez, pega a caneca e finge beber o “suco”]  
**D:** *Are you red... /ready/ to order?*  
 [(D) se volta novamente para o caderno e não fala olhando para (M), e sim para o *script*]  
**M:** *Do you have any vegetarian /dish/?*  
**D:** *Yees.*  
 [(D) pega o cardápio, coloca-o na mesa em frente à (M), abre o menu e mostra onde estão os pratos vegetarianos]  
**M:** *Thank you.*  
 [(M) olha para o cardápio todo enquanto (D) aguarda olhando para o caderno]  
**M:** *I'd like a mix the /vegetables/... the light.*  
 [Ao fazer o pedido, (M) aponta para ele no cardápio e, logo em seguida, vira a página do caderno com o *script*]  
 [(D) faz uma anotação em seu caderno]  
**D:** *Would you like desert?*  
 [(D) não direciona seu olhar para (M) em nenhum momento durante a fala]  
**M:** *No, thanks... I'd like one coffee.*  
 [Nesse momento, (D) percebe que esqueceu alguma parte do diálogo e faz sinal para alguém que assiste o diálogo, dizendo:]  
**D:** *Volta um pouquinho... tenho que buscar o prato ainda.*  
 [(M) acha engraçado e tenta ajudar (D) dizendo:]  
**M:** *Não. Só o café... já passou, mesmo.*  
**D:** *Não, não... mas aí já fez... Bom, eu tinha que trazer o...* [Olha para o lado da cadeira que simula a cozinha]... *já foi... ééé...* [Olha para o caderno, para a cadeira que simula a cozinha] *o café.*  
 [Então, (D) se dirige à cadeira para pegar o café de (M). (D) pega uma folha e estende para (M) que, nesse caso, pega na folha, mas (M) logo fala com tom de impaciente:]  
**D:** *Não, pega só o café.* [Simulando que a folha seria a bandeja e o café estaria em cima]  
 [(M) acha graça, finge pegar a xícara de café e tomar]  
**M:** *Thank you.*  
 [(D) se distancia da mesa da (M)]  
**M:** *Ô, garçom bravo.* [(M) faz esse comentário rindo e olhando para os outros alunos; (D) também ri]  
**D:** *Here is your bill.* [Ainda olhando para o caderno, entrega um papel para (M)]  
**M:** *Here you can take my cards.*  
 [(M) entrega seu próprio cartão de crédito para (D), que se distancia da mesa em que (M) está para retornar com o recibo de pagamento]  
**D:** *Here is your... recie... /receive/ to /sign/*  
 [(D) entrega o recibo e uma caneta. (M) realmente assina o papel que (D) lhe entregou e o devolve para (D)]  
**M:** *Thank you... very much.*



[A atividade acaba. (D) faz um sinal de que basta e volta para seu lugar]

Nessa CE, pude notar alguns mo(vi)mentos em relação às duas alunas que apresentam o *role-play*.

O primeiro mo(vi)mento identificado se refere à aluna (M), que parece se engajar mais nessa atividade do que na apresentação constante em CE(1). Acredito que houve uma identificação maior com esse tema do que com *At the hotel*. Embaso essa afirmação em meu diário de anotações durante as aulas, em que deixei registrado o fato de que algumas alunas, inclusive (M), afirmarem que gostaram mais da temática *At the restaurant* do que *At the hotel*, o que se relaciona à realidade desses alunos (eles frequentam mais o contexto de um restaurante do que de um hotel).

Isso me faz supor que, quanto mais o tema ou assunto da aula estiver relacionado com situações reais dos alunos, maior é a chance de engajamento deles. Entretanto, algumas situações podem mostrar exatamente o contrário: justamente por constituir uma oportunidade de vivenciar algo que na língua materna seja raro, a identificação pode ser instaurada, como foi o caso do momento em que (M), na CE(1), pôde se colocar no lugar de *Milady Mary*.

Nesse sentido, apresento um excerto da CE(3) e a imagem<sup>41</sup> que ilustra esses mo(vi)mentos, em que (M) indicia maior investimento subjetivo e tentativa de inscrição na LI:

CE(3): [A atividade se inicia, e (M) finge entrar em um restaurante com a expressão facial de uma pessoa importante – o andar também parecia demonstrar isso. Percebo isso pela forma como os colegas riem dela, até o momento em que uma das alunas que assistem a cena e fala:]

AO: *Posuda, hein?*

[Nesse momento, (M) se coloca em frente à aluna (D), a qual está desempenhando o papel de garçone]

Figura 5. Recorte da CE(3) a 00'07''.



Fonte: Acervo da autora.

<sup>41</sup> (M) está usando blusa estampada nessa CE, enquanto (D) está de vestido preto.

Nesse excerto acompanhado da imagem, (M) é chamada de “posuda” pelos colegas que observam a atividade, em razão da forma com que se colocou diante da cena e como entrou no cenário do restaurante. A imagem indicia que algo da subjetividade dessa estudante entra em jogo no momento da atividade, pois, talvez para ela, uma pessoa que frequenta um restaurante na LI deve ter uma postura de uma pessoa importante e confiável. Se a atividade não acontecesse em LI, provavelmente a discente não teria a mesma atitude diante de um restaurante brasileiro.

O fato de (M) ser chamada de “posuda” e, na CE(1), colocar-se como *Milady Mary* parece marcar uma posição dessa estudante na tomada da palavra. A aluna parece se inscrever nas discursividades da LI, e as situações propostas (*at the hotel/at the restaurant*) na LI conferem a ela a possibilidade de ocupar outra posição (socialmente falando), que está relacionada a uma classe social mais favorecida.

O segundo movimento identificado remete à aluna (D). Ela aparenta se engajar na atividade, mas parece estar o tempo todo preocupada em encenar corretamente, seguindo seu *script*. Isso pode ser observado no excerto abaixo, retirado da CE(2):

[(D) não direciona seu olhar para (M) em nenhum momento durante a fala]

M: *No, thanks... I'd like one coffee.*

[Nesse momento, (D) percebe que esqueceu alguma parte do diálogo e faz sinal para alguém que assiste o diálogo, dizendo:]

D: *Volta um pouquinho... tenho que buscar o prato ainda.*

[(M) acha engraçado e tenta ajudar (D) dizendo:]

M: *Não. Só o café... já passou, mesmo.*

D: *Não, não... mas aí já fez... Bom, eu tinha que trazer o... [Olha para o lado da cadeira que simula a cozinha]... já foi... ééé... [Olha para o caderno, para a cadeira que simula a cozinha] o café.*

Nesse fragmento, pude perceber que (D) olha o tempo todo para o *script* e, quando percebe algo inesperado, como ter esquecido de trazer a refeição de (M), ela se preocupa e pede para parar o diálogo, para que pudesse voltar e pegar o prato antes do café. Tal fato causa certa tensão na CE(3), e (M), na tentativa de tornar o diálogo mais espontâneo, ou até mesmo para ajudar a colega, pede que (D) ignore o prato e continue a CE(3), trazendo apenas o café.

A tensão e o embaraço que partiram de (D) parecem indicar que, mesmo se engajando na atividade, a aluna pode ainda estar mais preocupada em cumprir a tarefa corretamente – ou seja, seguir o *script* e realizar a encenação com sucesso –, do que tornar o diálogo espontâneo, abrindo espaço mais acentuados para possíveis momentos em que a subjetividade possa ser flagrada.

Um último movimento identificado na **CE(3)** se relaciona ao fato de **(M)** recorrer à língua materna para fazer um comentário sobre **(D)**:

[Então, **(D)** se dirige à cadeira para pegar o café de **(M)**. **(D)** pega uma folha e estende para **(M)** que, nesse caso, pega na folha, mas **(M)** logo fala com tom de impaciente:]

**D:** *Não, pega só o café.* [Simulando que a folha seria a bandeja e o café estaria em cima]

[**(M)** acha graça, finge pegar a xícara de café e tomar]

**M:** *Thank you.*

[**(D)** se distancia da mesa da **(M)**]

**M:** *Ô, garçom bravo.* [**(M)** faz esse comentário rindo e olhando para os outros alunos; **(D)** também ri]

Há nesse fragmento um mo(vi)mento que está para além da tomada da palavra na LI. A aluna age da mesma forma que em uma situação real, recorrendo à língua materna quando a LI não dá conta de expressar sua revolta com a garçonete. Parece-me que tal discente ainda não se inscreveu efetivamente na LI, pois, pelo nível de competência comunicativa dela, acredito que não sabia como falar “Ô, garçom brabo” na LI, levando-a a recorrer à língua portuguesa. Segundo Coracini (2007, p. 137), a língua materna pode vir a ocupar o “[...] lugar de repouso, de segurança e de realização do desejo fundamental de completude”.

Maria **(M)** poderia recorrer, por exemplo, à saída de ficar calada, zangada com a amiga, se retrair e, até mesmo, não querer mais participar da atividade. Outra possibilidade seria responder em inglês, mas, considerando seu pouco repertório linguístico, isso seria pouco provável; por conseguinte, ela recorre à língua portuguesa.

A meu ver, o que ocorreu parece ser da ordem da subjetividade: diante desse incômodo e do inesperado, a escolha da aluna foi a de não silenciar e, sim, recorrer à língua materna para se expressar e não quebrar o *script*, pois, embora ela recorra à língua materna, ela não sai da situação do restaurante. Não é possível afirmar que, nesse caso, **(M)** toma a palavra em LI, mas, por outro lado, acredito que há um investimento subjetivo da estudante para com a atividade.

#### 5.2.4 Corpo e enunciação

A partir das CEs apresentadas anteriormente, é possível perceber traços similares no âmbito delas. Um deles está relacionando a tomar a palavra pelo corpo, pois o processo de apropriação da língua não se dá apenas por meio do uso da materialidade da língua na fala. Muitas vezes, o corpo vem para completar os sentidos produzidos pela fala do aluno ou, até mesmo, para dar conta da falta de competência comunicativa do educando para se expressar

na LI.

Conforme a Psicanálise freudo-lacaniana, a linguagem e o corpo são indissociáveis, uma vez que o sujeito se constitui na e pela linguagem. Para essa área do conhecimento, o corpo se distingue do organismo, que é objeto das ciências médicas. Trata-se de uma projeção mental que se constitui durante o período denominado por Freud ([1914]2006) como narcisismo, em que, a partir de uma nova ação psíquica, chamada por Lacan de estágio do espelho, o bebê, que antes tinha uma vivência corporal fragmentada, consegue constituir a imagem de um corpo unificado.

Segundo Lacan ([1949]1998), o estágio do espelho acontece no período entre seis e 18 meses e se caracteriza pelo reconhecimento, por parte da criança, de sua imagem unificada refletida no espelho. Esse período é marcado pelo júbilo de se reconhecer como um corpo separado daquele do outro materno. Vale dizer que tais operações são correlatas ao registro imaginário, mediadas pelo simbólico e sempre atravessadas pelo real.

Com isso, entendo que, para analisar a tomada da palavra na Língua Inglesa, é preciso ir além da fala e considerar o corpo e a linguagem como inseparáveis, pois, de acordo com Silva e Reis (2016, p. 984):

[...] o trajeto de dar sentido ao corpo começa com aquele que se habita em LM [língua materna], pois se eu possuo um corpo, nada melhor do que ele para responder às minhas questões. Há duas pressuposições nas quais é possível crer que o corpo ajude o acesso à LE [Língua Estrangeira] e a todas as outras atividades humanas: a) para interagir é necessário ter corpo, pois é impossível aprender algo sem ele; e b) para interagir é necessário que esteja em contato com o mundo. De acordo com este raciocínio, pode-se dizer que, para interagir e aprender, o sujeito precisa de um corpo e do mundo a sua volta.

Ao analisar a **CE(1)**, pude perceber que **(E)** a linguagem corporal vem como uma forma de expressar, juntamente com suas produções orais, mo(vi)mentos durante o diálogo. Podemos ver tal aspecto nas seguintes imagens<sup>42</sup>:

---

<sup>42</sup> **(A)** está sentada, de blusa azul. **(M)** está de blusa vermelha, “escondida” atrás de **(E)**, que está de blusa estampada.

Figura 6. Recorte da CE(1) a 00'52''. Figura 7. Recorte da CE(1) a 03'16''.



Fonte: Acervo da autora.

Fonte: Acervo da autora.

Figura 8. Recorte da CE(1) a 05'35''.



Fonte: Acervo da autora.

Nas Figuras 6 e 8, é possível notar a expressão fácil de (E), nos momentos em que expressa desapontamento com o hotel. Já na Figura 7, percebi o mo(vi)mento em que (E) fica face-a-face com (A), que interpreta o papel de recepcionista. (E) olha com intensidade, como se o corpo entrasse na demanda que se materializa linguisticamente, pela frase “*Is there a pool here?*”, enunciada por ela em inglês. Seus gestos e suas expressões faciais indiciam uma entrada na LI para além da situação discursiva de uma atividade de *role-play* promovida na sala, e aparentam flagrar o que denomino, neste trabalho, de tomada da palavra.

Na CE(2), deparei-me com outra situação: (R) faz uso do corpo para se expressar na LI, mas, devido à competência comunicativa na LI não parecer ser suficiente para bancar a troca languageira, o que entra em jogo para indiciar mo(vi)mentos em direção à tomada da palavra é justamente o corpo. Nas mesmas imagens<sup>43</sup> recortadas para a análise da CE(2), é possível perceber como (R) usa gestos para mostrar seu engajamento, que parece muito mais estar para a ordem do corpo do que para a ordem da palavra:

<sup>43</sup> (C) é quem está em pé, de frente para as outras duas alunas sentadas (garçonete). (N) está sentada ao lado esquerdo, e (R) é a cliente sentada ao lado direito de (N).

Figura 9. Recorte da CE(2) a 01'34''.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 10. Recorte da CE(2) a 01'54.



Fonte: Acervo da autora.

Na Figura 9, é possível ver (R) pegando o copo com o líquido e o bebendo, enquanto direciona seu olhar para o cardápio, ao passo que, na Figura 10, Rosa (R) faz gestos com a mão para mostrar que está repetindo a palavra com o intuito de atingir a pronúncia correta. Nesse caso, arrisco-me a dizer que, quando a competência comunicativa não é suficiente para uma possível tomada da palavra, o corpo entra em jogo e parece indiciar mo(vi)mentos em direção e ela, reforçando o que foi postulado por Reis (2008, p. 53): “[...] no momento em que faltam palavras é que entra em jogo o trabalho da voz e do corpo, acompanhados do trabalho de escuta mútua, que juntos podem auxiliar no desbloqueio da expressão”.

Na CE(3), percebo que a aluna Maria (M) também realiza mo(vi)mentos em direção à tomada da palavra por meio do corpo. Tal fato pode ser observado no início da cena, quando (M) chega ao restaurante com uma postura corporal de uma pessoa importante:

Figura 11. Recorte da CE(3) a 00'07''.



Fonte: Acervo da autora.

Diante dessa imagem, é possível afirmar que (M) faz uso de elementos corporais para se colocar na LI, ou seja, ela se inscreve subjetivamente na atividade de *role-play* por meio do corpo. A aluna não precisa falar que é uma pessoa importante, visto que deixa manifestar tal expressão pela pose com que chega ao “restaurante”, fazendo com que os alunos da “plateia” a reconheçam como “posuda”.

Os exemplos ora apresentados reforçam ainda mais o fato de que o corpo não pode ser



considerado fora da enunciação, tampouco a enunciação prescinde do corpo. Diante disso, percebo a importância de se analisar os efeitos de sentido imagéticos das cenas, pois é, a partir desses indícios, que fogem da ordem da palavra, da fala, que se identificam possíveis mo(vi)mentos de tomada da palavra.

#### 5.2.5 Os limites do role-play

Como problematizado no Capítulo 3, as atividades de *role-play*, para a abordagem comunicativa, pressupõem uma certa “autenticidade” envolvendo alguma situação dita “real”, como as atividades analisadas: reserva em um hotel e pedidos em um restaurante. Retomando Ments (1999), a ideia de um *role-play* é fazer com as pessoas envolvidas (dupla, trios etc.) se imaginem e imaginem a(s) outra(s) pessoa(s) numa situação real, comportando-se exatamente como se fosse a pessoa simulada.

Entretanto, ao olhar para as atividades e, principalmente, o *corpus* aqui analisado, percebo que a crítica proposta por Franzoni (1992) e apresentada no Capítulo 3 – sobre os limites da autenticidade na sala de aula – ganha um peso maior. Participar de uma atividade de *role-play*, para esses alunos, parece estar mais para a ordem de um “faz de conta” do que para uma situação “real”.

De fato, tal tipo de atividade se aproxima do um contexto teatral, em que temos “cenas” e “atores” envolvidos. Quintino (2014, p. 68-69), em sua dissertação, chamou esses momentos de “rituais enunciativos”, pois, segundo ela, em uma atividade de produção autêntica como o *role-play*:

[...] a ordem e o ritual da aula se colocam como mais importantes do que a possibilidade do aluno se enunciar e ser enunciado pela língua, ou seja, ser tomado pela língua e tomar a palavra nela. Em outras palavras, a pretensa liberdade necessária para que advenha algo da espontaneidade e da autenticidade propagada pela abordagem, praticamente não existe no ritual enunciativo da sala de aula. Chamamos de ritual enunciativo porque até mesmo o caráter de improvisação necessário a uma cena enunciativa (se nos filiarmos ao campo semântico do teatro para nos referir à palavra “cena”) é esvaziado e o que resta é o ritual mesmo.

Em consonância às CEs analisadas anteriormente, é possível identificar mo(vi)mentos dos alunos que me levaram a perceber os limites de uma atividade considerada “autêntica” na sala de aula.

Um primeiro mo(vi)mento que indicia a atividade como um “faz de conta” diz respeito aos momentos em que as discentes (E), na CE(1), e (M), na CE(3), voltam o olhar para a “plateia”, isto é, os outros alunos que as observam. (E) faz esse movimento mais de uma vez,

como pode ser visto nas seguintes imagens:

Figura 12. Recorte da **CE(1)** a 00'52''.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 13. Recorte da **CE(3)** a 05'35''.



Fonte: Acervo da autora.

Ao olhar para trás, **(E)** sinaliza que aquela situação não é real. Ela utiliza seu corpo para marcar que, diferentemente do que é previsto pela abordagem comunicativa, tal atividade está longe de ser autêntica.

A forma como ela olha para os outros alunos, nos momentos em que expressa reações como “*confusing*” e “*disgusting*”, marca que existem pessoas assistindo àquela encenação e como os adjetivos se inscrevem nas marcas de seu próprio rosto. Na Figura 11, ela reflete a confusão da situação e como ela se encontra confusa; e, na Figura 12, deixa entrever a desaprovação que acompanha a expressão “*I’m disgusting*”.

Outro mo(vi)mento nesse mesmo sentido se refere à situação em que **(M)** recorre à língua materna e enuncia, dirigindo-se à “plateia” que a assiste: “Ô, garçom brabo”. Nesse caso, ao se enunciar, a aluna causa uma situação engraçada, fazendo com que os outros alunos riam junto com ela.

Figura 14. Recorte da **CE(3)** a 02'43''.



Fonte: Acervo da autora.

Mesmo partindo do fato de que **(M)**, nesse enquadramento teatral, realiza mo(vi)mentos em direção à tomada da palavra e de o “faz de conta” propicia que ela marque sua posição discursiva naquela situação, não é possível afirmar que um *role-play* pode se configurar como uma ação autêntica na sala de aula.



Pretendo, a partir desse gesto de análise, reforçar a crítica proposta por Franzoni (1991; 1992) sobre os limites do autêntico na sala de aula e afirmar que o *role-play* no processo de ensino-aprendizagem de uma LE pode ser enriquecedor, propiciando mo(vi)mentos de tomada da palavra pelos alunos envolvidos, desde que o professor mediador os incentive a uma comunicação menos controlada, dando espaço para os momentos em que eles fogem do *script*.

Diante da análise das CEs aqui enfocadas, acredito que os momentos em que houve maior flagrante de indícios da subjetividade dos alunos em jogo se referem justamente às fugas do *script* que eles apresentaram, deixando escapar algo inesperado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Durante esta pesquisa, busquei discutir o acontecimento do processo de tomada da palavra em um curso de Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade, a partir da análise de atividades de produção oral, propostas durante o tempo em que lecionei aulas no curso mencionado.

No início deste trabalho, apresentei as perguntas que guiaram a pesquisa e, neste momento, penso que é importante retomá-las a fim de discutir como os resultados das CE analisadas reverberaram diante do que me intrigava. São elas: Em que medida a subjetividade se deixa flagrar nas atividades pedagógicas observadas que visam promover a habilidade oral na sala de aula? Como esses mo(vi)mentos subjetivos se relacionam a possíveis identificações do sujeito à e na LI? Como esses alunos tomam (ou não) a palavra na LI no momento da realização dessas atividades de produção oral?

Diante da análise apresentada no capítulo anterior, considero que a subjetividade desses alunos pode ser flagrada em vários momentos durante as atividades. Pude perceber que há indícios da subjetividade nos momentos em que os alunos saem da ordem da repetição sem sentido, para a ordem da tomada da palavra e até mesmo da (re)produção. Como visto nas análises, a tomada da palavra não ocorre somente nos momentos em que os alunos se colocam fora do *script* e se arriscam em um improviso, mas, sim, também nos momentos em que a (re)produção causa efeitos de sentido, produzindo, assim, enunciação.

Além disso, foi possível perceber que a tomada da palavra está para além da fala. Pois, quando as palavras não são suficientes para que o aluno se arrisque em uma troca linguageira na LI, o corpo e até mesmo a língua materna podem entrar em jogo e indiciar mo(vi)mentos em direção à tomada da palavra.

Portanto, a partir dessas considerações e retomando a hipótese inicial, esta pesquisa mostrou que tomar a palavra na LI, ou realizar mo(vi)mentos em direção à tomada da palavra nessa língua, não está somente para a ordem da fluência ou do nível de competência comunicativa alta do aluno, e, sim, para a ordem de possíveis identificações do aluno na e a essa língua. Não pude deixar de considerar que, quando o aluno apresenta maior competência comunicativa na LI, tal fato parece dar maior segurança para o aluno se arriscar em uma enunciação. Porém, mesmo nos níveis mais iniciantes de aprendizagem da LI, é possível identificar mo(vi)mentos de tomada da palavra e de enunciação. O que sustenta essa

afirmação está para a ordem da identificação do aluno à e na LI. Além disso, não é possível desconsiderar que a transferência está a todo o momento presente nesse processo, pois tanto a identificação quanto a transferência são eventos importantes na relação dos alunos com o professor para que eles instaurem a relação com o saber e, conseqüentemente, arrisquem-se na LI, tomando a palavra e enunciando nessa língua estrangeira.

Ao retomar o que foi proposto na LA por autores como Widdowson (1991) e como Almeida Filho (1997), percebo que no âmbito desse escopo, o aluno somente é capaz de agir, comunicativamente, quando consegue adquirir a competência gramatical, discursiva, estratégica e sociolinguística, para a produção de um discurso coeso e coerente. Porém, durante a análise pude perceber que não se pode ignorar os momentos de não comunicação, em que a fluência (para a ordem do uso) e a acuidade linguística (para a ordem da forma) não entram em jogo, pois o aluno pode se comunicar a partir de gestos, do corpo, emergindo, dessa forma, marcas de sua subjetividade e mo(vi)mentos de entrada na LE.

Além disso, é preciso refletir sobre os limites de uma metodologia na sala de aula de LI. Considerar uma atividade de *role-play* como um momento em que o aluno entra em uma situação dita real não se sustenta diante da análise apresentada. Esse tipo de atividade parece funcionar apenas como uma encenação, na qual, se não houver investimento subjetivo, tanto do professor quanto do aluno, a fim de torná-lo um suporte que propicie mo(vi)mentos de tomada da palavra, a troca linguageira não passará de uma reprodução esvaziada de significação.

No entanto, acredito que a contribuição deste trabalho é propor um olhar para o ensino de LI, especialmente para a Terceira Idade, no que tange ao desenvolvimento da oralidade desses alunos nessa LE. Olhar este, que deve ser voltado para questões subjetivas, e, não, apenas em tentar enquadrar os alunos no que é pressuposto pela LA no intuito de tornar o aluno “comunicativo”. Propiciar momentos em que esses alunos tenham a oportunidade de se subjetivar na língua, produzindo significações e enunciando a partir dela parece não estar apenas para a ordem de “falar corretamente, seguir o *script*, agir como se fosse uma situação real, ser fluente”, mas, sim, para a ordem de identificações e até mesmo de momentos de não-comunicação, pois, como já foi dito por Benveniste, “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE [1966]2006, p. 222).

Com efeito de fim, concluo esta pesquisa me indagando sobre qual é o papel da transferência e de identificações diante dessa (im)possibilidade de ensino e de aprendizagem de uma língua *estran(ha)(geira)* para alunos na Terceira Idade? Principalmente para alunos como Rosa, que não possuem ao menos um letramento efetivo em sua língua materna? A partir dessa pergunta, espero realizar mais mo(vi)mentos em direção aos estudos acerca do

ensino-aprendizagem de línguas para alunos da Terceira Idade, para que este processo possa ser cada vez mais prazeroso e conflituoso para os alunos e para os professores que se arriscam a encarar o desafio de trabalhar com esse público, por vezes, tão deixados de lado na área de ensino-aprendizagem de línguas.

## REFERÊNCIAS

---

AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. A constituição de corpora em linguística da enunciação. In: SILVEIRA, E. M. da. (Org.). **As bordas da linguagem**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

ANTHONY, E. M. Approach, method, and technique. **English Learning**, n. 17, p. 63-67, 1963.

BENVENISTE, É. [1958]. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. [1966]. A forma e o sentido na linguagem. In: BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006a.

\_\_\_\_\_. [1970]. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006b.

BOTELHO, R. G. **Atividades educacionais para idosos em Niterói**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 out. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm)>. Acesso em: 2 maio 2013.

BRASIL. Secretaria de Desenvolvimento Humano. **Dados sobre o envelhecimento no Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-idosa/dados-estatisticos/dadosobreoenvelhecimentoonoBrasil.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CECCARELLI, P. R. Breve história do corpo. In: LANGE, E. S. N.; TARDIVO, L. S. (Orgs.). **Corpo, alteridade e sintoma: diversidade e compreensão**. São Paulo: Vetor, 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MLT Press, 1965.
- CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- DAKOWSKA, M. Evolution in understanding the notion of language as skill in foreign language didactics. In: CHODKIEWICZ, H.; TREPCZYŃSKA, M. **Language skills: traditions, transitions and ways forward**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- DINIZ, M. A relação com o saber para a psicanálise. In: PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO, 6., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032006000100049&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100049&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 8 jul. 2017.
- FARIA, F.; MONTEIRO, S. Desafios na Terceira Idade: o ensino de Língua Inglesa sob novas perspectivas. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 9, p. 29-33, jan./dez. 2007.
- FRANZONI, P. H. **Nos bastidores da “comunicação autêntica”**: uma reflexão em Linguística Aplicada. 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.
- FREUD, S. [1901]. Fragmento da análise de um caso de histeria. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em (1905).
- \_\_\_\_\_. [1914]. **Introdução ao narcisismo**: ensaios de metapsicologia e outros textos. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (Obras completas, v. 12).
- FRIES, C. C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Corotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- GOMES-DA-SILVA, E.; SANT’AGOSTINO, L. H. F.; BETTI, M. A expressão corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 4, n. 4, p. 29-38, 2005.
- GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a Língua Inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 41, p. 39-50, 2003.
- GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. **Competência oral-enunciativa em Língua Estrangeira (inglês): fronteiras e limites**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- \_\_\_\_\_. O discurso midiático institucional para o ensino de segundas línguas. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. dos (Orgs.). **Análise do Discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: EntreMeios, 2004.

GUIMARÃES, G. L. **O ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (espanhol) para adultos da Terceira Idade**: um estudo etnográfico de caso. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 130, maio/jun./jul./ago. 2000.

HARLEY, B. The nature of language proficiency. In: HARLEY, B. et al. (Eds.). **The development of second language proficiency**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados estatísticos**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

ILEEL. Instituto de Letras e Linguística. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras**, 2007. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/letras/wp-content/uploads/2015/04/PROJETO\\_POLITICO\\_PEDAGOGICO\\_LETRAS.pdf](http://www.ileel.ufu.br/letras/wp-content/uploads/2015/04/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO_LETRAS.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2016.

JAKOBSON, R. **Conference on style**. Indiana: University of Indiana, 1958.

\_\_\_\_\_. **Linguística e comunicação**. 23. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

KAFKA, F. **A metamorfose**. Tradução de Lourival Holt Albuquerque. São Paulo: Abril, 2010.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LACAN, J. [1949]. **O estádio do espelho como formador da função do eu**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1998.

\_\_\_\_\_. **O seminário [1969-1970]**. Livro 17: O avesso da psicanálise. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LASLETT, P. **A fresh map of life**: the emergence of the third age. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

LEBRUN, J. P. **A perversão comum**: viver juntos sem outro. Tradução de Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

LEITE, J. D. **Aula de língua portuguesa**: das identificações do professor à sua prática. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

LENNEBERG, E. The capacity for languages acquisition. In: FODOR, J. A.; KATZ, J. J. (Eds.) **The structure of language**: readings in the Philosophy of Language. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1964.

MACEDO, S. **O ato de tatuar-se e sua relação com o eu**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2001.

MENTS, V. M. **The effective use of role-play**: practical techniques for improving learning. 2. ed. London: Kogan Page, 1999.

MIRANDA, J. I. F.; FELICE, M. I. V. O diário reflexivo como instrumento da avaliação formativa. **Revista Intercâmbio**, v. 26, p. 129-153, 2012.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

MUCIDA, A. **O sujeito não envelhece** – psicanálise e velhice. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NASIO, J-D. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

\_\_\_\_\_. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

OLIVEIRA, H. F. de. **À flor da (terceira) idade**: crenças e experiências de aprendizes idosos de Língua Estrangeira (inglês). 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Plano de ação internacional contra o envelhecimento**, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma Língua Estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005.

PAVLOV, I. P. **Conditioned reflexes**. London: Oxford University Press, 1927.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução de Bethânia S. C. Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.



\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. **Speech and brain mechanisms**. New York: Atheneum, 1959.

PIZZOLATTO, C. E. **Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) com adultos da Terceira Idade**. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PORTO, M. A. Um ensino do idioma inglês: seu papel na inclusão social. **ABRALIN**, Itabaiana, ano 8, v. 17, jan./jun. 2013.

PRABHU, N. S. **Communicative language teaching**: three perceptions. Baseado na palestra proferida no Departamento de Línguas Estrangeiras na Universidade de Tsinghua, Beijing, 1994 (mimeo).

QUINTINO, I. S. A. **Da oralidade à enunciação**: um mo(vi)mento de tomada da palavra na língua do outro. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

REIS, M. G. M. dos. O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, A. M. A. Verbetes oral, oralidade e discurso: análise crítica de dois dicionários didáticos de ensino de línguas estrangeiras/oral. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, n. 15, p. 357-372, dez. 2012.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Essex: Longman, 1996.

\_\_\_\_\_; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

\_\_\_\_\_; SCHMIDT, R. **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics**. 4. ed. London: Longman Pearson Education, 2010.

RODRIGUES, L. C. B. Terceira Idade e ensino de Língua Estrangeira: o papel da afetividade e da socialização. **Cadernos do CNLF**, v. 15, n. 5, n. p., 2011.

ROUDINESCO, E. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTOS, J. M. S. **A transferência no processo pedagógico**: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na sala de aula**. 2. ed. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

- SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, L. R. F. Terceira idade: nova identidade, reinvenção da velhice ou experiência geracional? **Physis**, v. 18, n. 4, p. 801-815, 2008.
- SILVA, V. L. T. **Fluência oral**: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. New York: Applenton-Century-Crofts. 1957
- TAVARES, C. N. V. **Identidade Itine(r)rante: O (des)contínio (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Língua Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2010.
- \_\_\_\_\_. Fronteiras litorâneas no conceito de sujeito em pesquisas sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, UNISUL, v. 13, n. 2, maio/jun. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Ensino de língua inglesa para a terceira idade: uma proposta discursivo-enunciativa**. Apresentação em minicurso no VI SELL – Uberaba, 2017.
- VAN EK, J. A. **The threshold level for modern language learning in schools**. London: Longman, 1977.
- WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.
- WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- WILKINS, D. A. **Notional syllabuses**. London: Oxford University Press, 1976.

## ANEXOS

### Anexo 1 – formulário de início de curso

- 1- Como foram suas experiências no aprendizado de língua inglesa até hoje?
- 2- Se você participou das aulas do ano passado, quais atividades você mais gostou?
- 3- Como você avalia suas habilidades:
  - a) de leitura ( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) excelente
  - b) de escrita ( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) excelente
  - c) de audição ( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) excelente
  - d) de fala ( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) excelente
- 4- Qual dessas habilidades você mais tem interesse em desenvolver?
- 4- Por que você se inscreveu nesse curso? Quais são suas expectativas?

### Anexo 2 – formulário de final de curso

#### Avaliação do curso

1. Quais eram suas expectativas iniciais em relação a este curso? Surgiram outras expectativas durante o desenvolvimento do curso? Comente.
2. Existem quatro habilidades que são desenvolvidas quando aprendemos uma língua: escrita, leitura, oralidade, e compreensão oral. Na sua opinião, elas foram trabalhadas no curso? Como?
3. Que temas, tópicos ou atividades mais tocaram em você? Por quê? Você tem sugestões de temas, tópicos ou atividades que não foram desenvolvidos?
4. Dê a sua avaliação geral do curso, o que você mais gostou e o que poderia ser melhorado.

#### Auto-avaliação

1. Quais habilidades (escrita, leitura, oralidade, compreensão oral) você acredita ter melhorado? Justifique.
2. Em quais atividades você teve mais dificuldade e facilidade? Justifique.
3. Qual a sua opinião em relação às atividades orais? Cite uma em especial que tenha marcado você e justifique por que.
4. Escreva sobre os efeitos desse curso sobre você e sua relação com a língua inglesa.
5. Você pensa em continuar estudando inglês depois que este curso terminar?

6. Dê sua avaliação sobre seu engajamento no curso, participação nas aulas e aproveitamento dos conteúdos trabalhados. Que nota você daria a sua aprendizagem durante todo o curso?