



**Universidade Federal de Uberlândia  
Instituto de Letras e Linguística  
Mestrado em Estudos Linguísticos**



**GISELLY TIAGO RIBEIRO AMADO**

**EAD – ENTRE A FERRAMENTA E A LÍNGUA PERFEITA:  
UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA**

**Uberlândia**

**2018**

**GISELLY TIAGO RIBEIRO AMADO**

**EAD – ENTRE A FERRAMENTA E A LÍNGUA PERFEITA:  
UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, texto e discurso.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti

**Uberlândia**

**2018**

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

---

- A481e  
2018      Amado, Giselly Tiago Ribeiro, 1978-  
            EAD - entre a ferramenta e a língua perfeita : um estudo discursivo sobre aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira a distância / Giselly Tiago Ribeiro Amado. - 2018.  
            132 f. : il.
- Orientadora: Simone Tiemi Hashiguti.  
            Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.  
            Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.947>  
            Inclui bibliografia.
1. Linguística - Teses. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 3. Análise do discurso - Teses. 4. Educação a distância - Teses. I. Hashiguti, Simone Tiemi. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

---

CDU: 801

**GISELLY TIAGO RIBEIRO AMADO**

**EAD – ENTRE A FERRAMENTA E A LÍNGUA PERFEITA:  
UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A DISTÂNCIA**

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pela banca examinadora formada por:

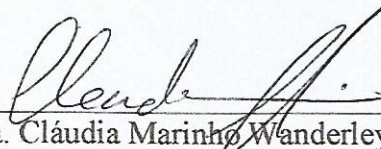
Uberlândia, 25 de junho de 2018.

Banca Examinadora:



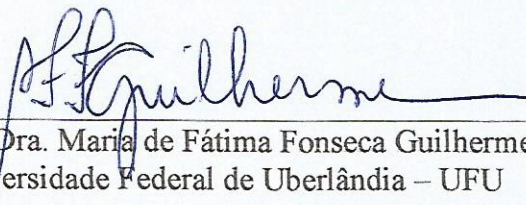
---

Prof. Dra. Simone Tiemi Hashiguti  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Orientadora)



---

Prof. Dra. Cláudia Marinho Wanderley  
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp



---

Prof. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico esta dissertação à minha família,  
sentido de toda a minha existência e luta:  
Ao meu amado esposo Giovanni, meu porto seguro em todas as fases desta caminhada.  
À minha filha Milena e ao meu filho Lorenzo que me inspiram e me fazem transpirar!  
Todo meu amor!

## AGRADECIMENTOS

Serei sempre grata,

Primeiro, à minha querida orientadora que acreditou e confiou em mim desde o início de minha trajetória no curso de Letras-Inglês EAD. Obrigada Simone! Obrigada por me acolher no CID e se dedicar tanto à docência, você é meu referencial, um exemplo de mulher que tenho como aspiração! Uma profissional impecável, responsável, comprometida com o fazer docente, com a pesquisa e com a extensão. Uma pessoa carinhosa, caridosa e amorosa, que me estimula a sempre fazer o melhor! Obrigada por todas as orientações, por todo suporte, pela paciência e incansáveis leituras e contribuições para me fazer ir além, de onde eu sequer imaginava.

Às/aos colegas que aceitaram participar da pesquisa, meu carinho e respeito.

Às professoras doutoras Cláudia Marinho Wanderley e Maria de Fátima Fonseca Guilherme, membros titulares da banca de defesa, minha eterna gratidão pelo cuidado e carinho na leitura deste trabalho, vocês me inspiram com a preciosidade de seus textos e com a dedicação que desenvolvem seus projetos, as admiro muito pelas pesquisadoras que são e pela maneira como se posicionam de forma transgressora. Aos membros suplentes, Prof. Dr. Bruno Franceschini e Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, agradeço pela disposição em participar, pela leitura e contribuições tão importantes para este meu percurso.

Às professoras doutoras Cristiane Carvalho de Paula Brito e Maria de Fátima Fonseca Guilherme por aceitarem fazer parte de minha banca de qualificação, pelas leituras atenciosas e valiosas contribuições a este trabalho. Ao Prof. Dr. William Tagata por ter aceitado participar como suplente.

Às professoras doutoras Alice Cunha, Carmen Agustini e Simone Hashiguti, aos professores doutores Cleudemar Fernandes, João Bôsko e William Tagata, por todo conhecimento compartilhado nas preciosas disciplinas que me constituem e ressoam neste texto.

Às queridas Virgínia e Luana, secretárias do PPGEL que com tanta dedicação nos orientam sobre o Programa, minhas estimadas colegas de trabalho que a cada dia se mostram mais e mais amigas nesta caminhada em busca do saber acadêmico.

Ao ILEEL, nas pessoas da Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice e do Prof. Dr. Ariel Novodvorski, por nos oferecer estrutura e condições para conciliarmos o trabalho e os estudos.

À Profa. Dra. Adriana Cristianini pelo indubitável apoio, sempre!

À Profa. Dra. Camila Leite por ser facilitadora deste percurso.

Às/aos colegas de trabalho e a toda equipe do LPDL pelo carinho e compreensão.

À Taty por toda gentileza, amizade e principalmente paciência. Você é demais!

À Rê e à Ju pelo suporte e inspiração, à minha eterna chefinha Maria José por todo apoio e às/aos colegas que acreditaram nesta possibilidade.

Às/aos amigos e familiares por compreenderem as ausências.

À Leily por ter me incentivado a encontrar o meu mar em Uberlândia.

À Chris por me deslocar e me fazer sair da estabilidade.

À Bella por todo suporte, incentivo e apoio. Obrigada pelas discussões, pelas leituras, pelas revisões. Por se manter sempre perto, por dar o ombro, por me ouvir, pela amizade incondicional e plena. MBFFAECS!

À Gi, Sergio e Dayse que mesmo longe estão sempre perto.

Às meninas! Minhas companheiras de viagem! Que esta viagem ao conhecimento sempre nos movimente! Minha gratidão: À Faby Oliveira pelo apoio, à Thaís pelo exemplo de luta e de possibilidade e à Fabi Lemes por se revelar mais que uma boa colega, uma amiga para qualquer ocasião.

À querida Danúbia Fábia por colaborar com um caminho acadêmico menos solitário e mais solidário!

À Flaviana pelos pensamentos positivos, carinho e por me compreender toda vez que disse: “quero, mas, não posso!” rrsrs...

À mãe Márcia e ao Ti Néia pela torcida e por terem sido esteio constante.

Aos meus sobrinhos Lucas, Cassin e Claudin pelos bons momentos de violão.

Aos meus cunhados, Cláudio, Cássio e à minha cunhada Márcia por todo incentivo!

Às minhas irmãs Nenha, Hellinha e Sussu, inestimáveis para mim. Obrigada por serem sempre, simplesmente: minhas irmãs!

À minha sobrinha Clarinha e ao meu sobrinho Miguel pela alegria ingênua que me cativa. Ao Felipe por dividir o seu melhor.

Ao meu pai por acreditar em mim, pelas palavras de otimismo e orações.

À mainha por todo amor que me acalenta, envolve e sustenta.

Ao Karate o meu momento de desestresse e imensuráveis benefícios.

Ali, aqui, acolá surgem pessoas que fazem parte da minha história. São marcantes e importam a cada instante.

Agradeço imensamente:

À minha filha Milena e ao meu filho Lorenzo, motivos de eu buscar ser uma pessoa melhor.

Ao meu amado Giovanni por todo suporte, carinho, dedicação, pelo seu tempo, pelo colo, pelo companheirismo. Por ser meu esposo!

A Deus que em Sua infinita bondade, me dá energias para lutar e me permite percebê-lo num abraço, num sorriso, num olhar, no silêncio, no verde, na água...

Birds flying high you know how I feel  
Sun in the sky you know how I feel  
Breeze driftin' on by you know how I feel

It's a new dawn  
It's a new day  
It's a new life  
For me  
And I'm feeling good

Fish in the sea you know how I feel  
River running free you know how I feel  
Blossom on the tree you know how I feel

It's a new dawn  
It's a new day  
It's a new life  
For me  
And I'm feeling good

Dragonfly out in the sun you know what I mean  
Don't you know  
Butterflies all havin' fun you know what I mean  
Sleep in peace when day is done  
That's what I mean

And this old world is a new world  
And a bold world  
For me

Stars when you shine you know how I feel  
Scent of the pine you know how I feel  
Oh freedom is mine  
And I know how I feel

It's a new dawn  
It's a new day  
It's a new life  
For me  
And I'm feeling good

**(Nina Simone – Feeling Good)**  
*(Anthony Newley and Leslie Bricusse)*



## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender como a aprendizagem de língua inglesa aconteceu em um curso de graduação em Letras-Inglês EAD da Universidade Federal de Uberlândia. Para isso, analisamos respostas a um questionário de perguntas abertas aplicado a ex-estudantes do curso. Salientamos que a motivação para a realização desta pesquisa foi justamente o fato de sermos interpeladas a compreender as representações sobre língua, aprendizagem e tecnologias em funcionamento no curso. Dessa forma, nossas perguntas de pesquisa se traduziram da seguinte forma: como o curso de Letras Inglês EAD analisado e a (aprendizagem da) LI foram discursivizadas pelas(os) participantes desta pesquisa? De quais representações de língua e EAD tratamos no universo desta pesquisa? O que essas representações nos dizem sobre o contexto maior de ensino e aprendizagem de LI na modalidade EAD em nível superior no Brasil hoje? Essa foi a primeira turma do curso de graduação em Letras-Inglês na modalidade EAD da UFU, que ofertou o curso durante o período de 2011 a 2015 no âmbito do Plano Nacional para Formação de Professores do Ensino Básico - PARFOR a distância. Para o desenvolvimento deste trabalho mobilizamos os pressupostos teóricos de Michel Pêcheux, e também questões da Linguística Aplicada, dos estudos pós-coloniais e dos estudos culturais. Seguimos então, uma perspectiva discursiva de linguagem, a partir da qual refletimos sobre a linguagem em sua relação com a história e a ideologia e sobre processos discursivos de produção de sentidos. Lidamos com alguns conceitos basilares para o estudo como: discurso, sujeito, memória discursiva e formações imaginárias, nos quais nos apoiamos para a realização da análise do *corpus*, que foi composto pela transcrição das respostas dadas ao questionário da proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) de pesquisa, elaborada por Serrani-Infante, sendo assim, o AREDA foi nosso suporte teórico-metodológico para a coleta dos dados. Como resultado foi possível compreendermos que a relação das(os) participantes da pesquisa, em relação à discursivização sobre a aprendizagem de língua inglesa e o curso EAD perpassa por quatro representações, as quais nomeamos como: a) Representação de EAD; b) Representação de docente no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa; c) Representações de língua inglesa; e d) Representação de fluência em língua inglesa. Tais representações se entrelaçam e se imbricam quando as(os) participantes enunciam de si e de suas experiências, momento em que percebemos as ressonâncias discursivas que significam a EAD como coisa, estranhamento, em um primeiro momento, pela novidade da modalidade, e depois, como ferramenta. A EAD, nessa discursivização, remete para o futuro, assim como a língua inglesa também é significada para o futuro, mas essa, de uma maneira idealizada, inatingível, como uma língua perfeita.

**Palavras-chave:** Aprendizagem de língua inglesa. EAD. AREDA. Linguística Aplicada. Análise de Discurso.

## ABSTRACT

This work was aimed to understand how English learning occurred in a distance learning graduation course in Letters-English at Uberlandia Federal University (UFU). For this, we analyzed responses to a questionnaire with open-ended questions applied to former students. We point out that the motivation for this research was precisely the fact that we were questioned to comprehend the representations about language, learning and technologies existing in the course. Therefore, our research questions were composed as follows: how were this distance learning course in Letters-English and the English (learning) discoursivized by the survey respondents? Which representations of language and distance learning in the context of this research do we deal with? What do these representations tell us about the English teaching and learning larger context by distance learning in Brazil nowadays? This was the first Letters-English graduation class in distance learning at UFU, that offered the course from 2011 to 2015 within The National Plan for Elementary Education Teacher Training - PARFOR distance learning. For the development of this work we mobilized the theoretical assumptions of Michel Pêcheux, and also questions of Applied Linguistics, from post-colonial and cultural studies. Thus we follow, a discursive perspective, from which we reflect on the language in its relation with the history and the ideology and on discursive processes of sense production. We deal with some basic concepts as: discourse, subject, discursive memory and imaginary formations, in which we get the support for the *corpus* analysis, which was composed by the transcription of the AREDA Questionnaire, elaborated by Serrani-Infante, then, AREDA was our theoretical and methodological support for data collection. As a result it was possible to understand that the relation of the survey respondents, with regard to the discoursivization on English and distance learning course, pushes through four representations, namely as: a) Distance Learning Representation; b) Teachers Representation in the English teaching-learning process; c) English Representations; and d) English Fluency Representation. These representations intertwine and interwoven when the participants enunciate of themselves and their experiences, at which point we perceive the discursive resonances that imply distance learning as something, estrangement, at first, by the innovation modality, and then, as a tool. Distance learning, in this discoursivization, refers to the future, as well as the English is also significance for the future, but in an idealized, unattainable way, as a perfect language.

**Key-words:** English Learning. Distance Learning. AREDA. Applied Linguistics. Discourse Analysis.

# CONVENÇÕES DA TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS AREDA

GUILHERME, 2008

Símbolos	Especificação
...	três pontos, quando separados por vírgula, equivalem a pausa de um segundo
..	dois pontos, equivalem a pausa de meio segundo, medida com cronômetro
?	indica entonação crescente, não precisando ser necessariamente uma pergunta
!	indica forte ênfase
,	descida leve sinalizando que mais fala virá
.	descida leve sinalizando final do enunciado
-	não é enunciado o final projetado da palavra
((...))	incompreensível
(butterfly)	“butterfly” <i>provavelmente</i> foi a palavra pronunciada
MAIÚSCULA	ênfase em sílabas, palavras ou frases
- - - - -	silabação (letra a letra), soletrar. Ex: c-o-u-n-t-r-y
/... /	indicação de transcrição parcial ou de eliminação
ah, eh, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, uhum	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
//	traz a pronúncia da palavra como ela ocorreu em LM e LE; /transcrição fonética/
{ }	risos, sons, choro, comentários da pesquisadora etc.
[ ]	nomes de pessoas, lugares e cursos que foram omitidos
<i>Butterfly</i>	Itálico para palavras em línguas estrangeiras
“Entre aspas”	discurso direto

## SUMÁRIO

Apresentação .....	6
Capítulo I - O que te interpela, te leva a pesquisar?.....	8
1.1 Configurações do Curso de Letras-Inglês EAD .....	11
1.2 Historicidade da Língua Inglesa no Brasil.....	18
1.3 Educação a Distância – EAD: caminhos possíveis.....	25
Capítulo II - O que faz o analista? .....	29
2.1 Sujeito e sentido.....	32
2.2 Memória Discursiva.....	38
2.3 Formações Imaginárias .....	40
Capítulo III - Um Modo de fazer .....	45
3.1 Proposta AREDA .....	46
3.2 Natureza da Pesquisa .....	49
3.3 Universo e sujeitos da pesquisa .....	49
3.4 Procedimentos e descrição dos instrumentos para a coleta de dados .....	51
3.5 Procedimentos para a análise dos dados e montagem do <i>corpus</i> .....	52
3.6 Perfil das/dos participantes da pesquisa .....	53
Capítulo IV - Um gesto de interpretação .....	55
4.1 Um olhar para o <i>corpus</i> .....	56
4.2 Representação de EAD.....	57
4.3 Representação de docente no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa .....	64
4.4 Representações de língua inglesa .....	72
4.5 Representação de fluência em língua inglesa .....	77
Capítulo V - Um fim .....	81
6. Referências .....	88
7. Anexos.....	97
7.1 Anexo A.....	97
7.2 Anexo B .....	98
7.3 Anexo C .....	100

“I want to be all that I am capable of becoming.”  
Katherine Mansfield

## Apresentação

Apresentamos a nossa dissertação sobre o tema da aprendizagem de língua inglesa a distância, olhado por uma perspectiva discursiva de linguagem, e queremos apontar, primeiramente, que escolhemos enunciar na primeira pessoa do plural, para marcar nosso posicionamento teórico: de que somos constituídas por várias vozes – teóricas, epistemológicas, identitárias, sociais – que importam e que fazem a diferença em nosso percurso de pesquisa e para que possamos compor o que apresentamos como nosso olhar particular para o tema escolhido.

A dissertação é estruturada em cinco capítulos. No primeiro, “O que te interpela, te leva a pesquisar?”, apresentamos as interpelações que nos levaram a realizar este estudo, assinalando as perguntas de pesquisa, os objetivos e a justificativa definidos para a realização deste trabalho, após identificarmos uma lacuna na literatura sobre os trabalhos existentes com relação ao nosso tema. Também no primeiro capítulo, apresentamos o curso de Letras-Inglês na modalidade Educação a Distância (EAD), refletimos sobre o ensino de língua inglesa no Brasil e trazemos um panorama da EAD em nosso país.

No segundo capítulo, intitulado “O que faz o analista?”, apresentamos as bases teórico metodológicas que norteiam a pesquisa, ou seja, a Análise do Discurso Francesa ancorada nos trabalhos de Michel Pêcheux em interface com os estudos pós-coloniais dentro da Linguística Aplicada e com os estudos culturais. Para sustentação teórica deste trabalho, apresentamos inicialmente os conceitos de discurso e sujeito para a compreensão do funcionamento da produção de sentidos. Em seguida buscamos explicar o trabalho de análise a partir do batimento entre a descrição e a interpretação, e trazemos os conceitos de memória discursiva e formações imaginárias os quais consideramos essenciais para a realização da análise de nosso *corpus*.

No capítulo três, “Um modo de fazer”, descrevemos a Proposta AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (SERRANI, 1997), que se configura como a proposta teórico-metodológica de coleta de dados adotada na pesquisa. Ocupamos-nos da natureza da pesquisa, dos procedimentos necessários para a montagem do *corpus* e análise dos dados e também traçamos o perfil das(os) participantes da pesquisa.

No quarto capítulo, intitulado “Um gesto de interpretação”, esboçamos o nosso olhar sobre o *corpus* e apresentamos a análise empreendida sobre a tensão enunciativa nos dizeres das(os) participantes da pesquisa em que analisamos as regularidades enunciativas, das quais organizamos como: a) Representação de EAD; b) Representação de docente no processo

ensino-aprendizagem de língua inglesa; c) Representações de língua inglesa; e d) Representação de fluência em língua inglesa.

Finalizamos a dissertação com o quinto capítulo, o qual intitulamos como “Um fim”, por compreendermos que neste momento sócio-histórico e com as condições de produção em que trabalhamos é o que nos foi possibilitado realizar. Neste capítulo retomamos as perguntas de pesquisa e apresentamos algumas reflexões a partir de nosso estudo.

Posteriormente, apresentamos também as referências utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa e todos os anexos que a compõem.

## **Capítulo I**

**O que te interpela, te leva a pesquisar?**

“When the whole world is silent, even one voice becomes powerful.”  
Malala Yousafzai



Intitulamos o primeiro capítulo deste trabalho com a pergunta que nos faz recordar do primeiro encontro em que participamos no Grupo de Pesquisa o Corpo e a Imagem no Discurso (CID). Naquela ocasião, essa pergunta nos deslocou de tal maneira, que passou a nos constituir e a balizar nossa trajetória acadêmica. A partir disso, salientamos que o quê nos levou a realizar esta pesquisa foi justamente o fato de sermos interpeladas a compreender, por uma perspectiva discursiva, como funcionou a aprendizagem de língua inglesa (LI) na primeira turma de um curso de graduação em Letras-Inglês na modalidade EAD da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)<sup>1</sup>, da qual fizemos parte como aluna. Isso porquê, ao participar do CID, passamos a nos interessar em compreender o funcionamento da linguagem, das relações humanas com os saberes e as tecnologias e através dos discursos e, em dado momento, começamos a nos questionar também sobre processos de aprendizagem da LI no nosso curso de graduação. Tínhamos a percepção, como ex-aluna do curso, da existência de contradições e deslocamentos de sentidos no decorrer do curso, que indicavam posicionamentos e posturas diferentes das(os) alunas(os) com relação à LI e à modalidade do curso.

Cabe apontar que, como pesquisadoras, em projeto anterior em nível de iniciação científica, nos propusemos a analisar o funcionamento discursivo de campanhas publicitárias de institutos de idiomas. Nesse projeto, compreendemos como a LI é significada pela mídia como instrumento para uma vida melhor, código facilmente aprendido – o que é um conceito de língua divergente e simplista daquilo que entendemos como materialidade simbólica na perspectiva discursiva. O amadurecimento teórico-metodológico nesse primeiro projeto de pesquisa foi essencial para que pudéssemos voltar o olhar para o curso de graduação finalizado já em outra posição, retomando aquela percepção que tínhamos de sentidos díspares de aprendizagem de LI em circulação como tema para o projeto de Mestrado. A partir das discussões que realizamos no projeto de iniciação científica sobre língua, memória, discurso e sujeito, por exemplo, pudemos propor investigar, portanto, como o processo de ensino-aprendizagem de LI como língua estrangeira (LE) por meio de tecnologias digitais e a distância *aconteceu* no curso.

Compreendemos a aprendizagem de LI como um acontecimento discursivo. Por acontecimento, entendemos um processo de língua(gem) funcionando na história. Conforme Pêcheux (2006, p. 17) o acontecimento se situa “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”. Para a proposição da pesquisa de Mestrado, consideramos, então, que

---

<sup>1</sup> A UFU, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, ofertou esse curso durante o período de 2011 a 2015 no âmbito do Plano Nacional para Formação de Professores do Ensino Básico - PARFOR a distância.

deveriam estar produzindo efeito no alunado do curso, discursos sobre a LI e a aprendizagem da LI e sobre tecnologia e educação a distância que possibilitavam a repetição de representações cristalizadas em uma memória institucional de ensino de línguas, mas que, contudo, a própria formação em Letras, no curso, pudesse deslocar ou mexer nessas redes de sentido. Restava a nós realizar a pesquisa para verificar isso e/ou descobrir outros aspectos do acontecimento do curso que ganhariam luz em nosso gesto de interpretação.

Nesta pesquisa de Mestrado, focamos na discursividade de cinco alunas(os) graduadas(os) dessa primeira turma do curso de Letras Inglês com o objetivo, portanto, de analisar como aconteceu o processo de aprendizagem de LI. . Para alcançarmos nosso objetivo, nos propusemos a investigar as regularidades enunciativas que enxergamos nos dados e acessar as representações acerca de LI e de aprendizagem desta língua para as(os) alunas(os) do curso. Buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa: como o curso de Letras Inglês EAD analisado e a (aprendizagem da) LI foram discursivizadas pelas(os) participantes desta pesquisa? De quais representações de língua e EAD tratamos no universo desta pesquisa? O que essas representações nos dizem sobre o contexto maior de ensino e aprendizagem de LI na modalidade EAD em nível superior no Brasil hoje?

A busca pela compreensão de como acontece o processo de aprendizagem de uma LE é motivo de inúmeros estudos na área de Linguística Aplicada. Nesses estudos há diversos fatores associados aos processos de ensino-aprendizagem de línguas que vão além da metodologia de ensino a ser adotada, passando a abranger o contexto, os processos históricos e ideológicos das posições enunciativas aluna(o) e professora ou professor, com o objetivo de fazer do processo uma prática significativa em que a LE passe a fazer sentido para os aprendizes.

Além da investigação dos processos de aprendizagem de LE, assim como de LI como LE, o ensino também é tema frequente dos estudos linguísticos aplicados. Percebemos, ao revisar a literatura que, a partir de diferentes perspectivas, diversos trabalhos têm sido produzidos acerca dos processos ensino-aprendizagem de LI, em especial, como nos interessa nesta pesquisa, envolvendo o uso de tecnologias. Como por exemplo, (a) aprendizagem mediada por computador (WARSCHAUER, 2000; LEFFA, 2005; PAIVA, 2005); (b) o funcionamento de ambientes virtuais de aprendizagem (LEFFA, 2006; PAIVA, 2008; FRANCO, 2009; PAIVA & BRAGA, 2010); e também (c) o uso de SMS, redes sociais, blogs e outros meios de interação tecnológica aliadas ao ensino de LI (MOTTA-ROTH, 2001; COUTINHO, 2008; MACEDO, 2008; FARIA, 2010; SILVA, 2012; PERES, 2013).

A formação de professores de LI mediada pela tecnologia foi investigada por Santos (2012), na dissertação intitulada “Gêneros digitais na educação inicial do professor de língua inglesa como instrumentos para (trans)formação” a qual cumpriu o objetivo de investigar a apropriação de gêneros digitais e o papel que podem exercer na educação inicial de professores de LI de uma universidade do interior do Paraná; por Ortega (2012), na dissertação intitulada “O *Moodle* como ferramenta na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira”, com o principal objetivo de investigar a participação, a interação e a produção de professores de inglês em serviço em e com algumas das práticas digitais contidas no *Moodle* durante um curso de extensão com modalidade semipresencial (atividades presenciais e virtuais); e por Pereira (2016), também um trabalho de dissertação de mestrado, intitulado “Crenças sobre *feedback*: um estudo com tutores e alunos em um curso de licenciatura em Letras Inglês a Distância”, cumprindo o objetivo de investigar as crenças e as estratégias de *feedback* de professores-tutores de LI e seus impactos nas emoções de alunos em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em um curso de graduação em Letras-Inglês a distância.

Há uma vasta produção científica que analisa os processos de aprendizagem de LI mediada de alguma forma pela tecnologia, mas nossa questão está em uma lacuna da literatura, já que nosso objeto de pesquisa envolve a aprendizagem de LI mediada pela tecnologia devido à modalidade do curso. Desta maneira, este trabalho se justifica pela necessidade de problematizarmos e compreendermos melhor os diversos fatores que envolveram o processo de ensino-aprendizagem de LI dos sujeitos ocupantes da posição aluna(o) no contexto do curso de Letras-Inglês EAD, considerando a relação que mantiveram com os aparatos tecnológicos utilizados, bem como as representações acerca de LI e da aprendizagem desta língua para as(os) graduadas(os).

Esta pesquisa se justifica também pela contribuição que dará aos estudos sobre aprendizagem de LI como LE realizados sob uma perspectiva discursiva e para, além disso, pela contribuição na abordagem de um objeto relativamente novo no contexto de ensino superior brasileiro, qual seja, a Educação a Distância, em um de seus primeiros cursos de inglês no âmbito de cursos EAD.

### **1.1 Configurações do Curso de Letras-Inglês EAD**

O curso que nos propomos a analisar, “Graduação em Letras: Licenciatura - Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa - Modalidade a Distância – Sistema Universidade Aberta do Brasil”, foi instituído pelo Plano Nacional de Formação de

Professores da Educação Básica (PARFOR), que é um programa implantado com a colaboração entre a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior, para induzir e fomentar a oferta de educação superior para professoras(es) em exercício na rede pública de educação básica, atendendo ao disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009<sup>2</sup>, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece curso de nível superior por meio do uso da modalidade EAD. Em geral, qualquer público pode ser atendido nesse sistema, mas a prioridade é para professoras(es) da educação básica do sistema público de ensino. Na UFU, o Centro de Educação a Distância (CEaD)<sup>3</sup>, é o responsável pelo apoio e por intermediar a criação e a operacionalização dos cursos EAD. Tem como atribuições a expansão e o aprimoramento do processo educativo e da formação acadêmica, atendendo diferentes necessidades para a inserção de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Também orienta a elaboração de cursos e programas no âmbito da EAD, observando as especificidades das unidades acadêmicas e respeitando as diretrizes curriculares nacionais para cada curso.

O edital do PARFOR para os cursos da UFU na modalidade EAD do ano de 2011<sup>4</sup> previa duzentas vagas para o curso de Letras-Inglês EAD, sendo distribuídas cinquenta vagas para cada polo: Uberlândia, Uberaba, Araxá e Patos de Minas. Do total de vagas do curso e polo, oitenta por cento foram destinadas a candidatas(os) que se inscrevessem na Plataforma Freire<sup>5</sup> e vinte por cento destinadas à demanda social. Porém, conforme disposto na tabela abaixo, construída a partir dos dados divulgados pela Diretoria de Processos Seletivos – DIRPS/UFU, a relação candidata(o)/vaga foi bem maior na categoria demanda social:

---

<sup>2</sup> Confira em: Fundação CAPES Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

<sup>3</sup> Conheça o CEaD UFU. Disponível em: <<http://www.cead.ufu.br/>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://www.old.dirps.ufu.br/sites/default/files/anexos/procel/ead/EDITAL\\_PARFOR\\_EAD\\_22112010.pdf](http://www.old.dirps.ufu.br/sites/default/files/anexos/procel/ead/EDITAL_PARFOR_EAD_22112010.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

<sup>5</sup> A Plataforma Freire é um sistema informatizado, criado pelo Ministério da Educação, para que as(os) professoras(es) da educação básica pública possam se inscrever em diversos cursos de formação nas instituições públicas de ensino superior. Disponível em: <<http://freire.capes.gov.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

CURSO LETRAS – INGLÊS				
CATEGORIA →	DEMANDA SOCIAL		PLATAFORMA FREIRE	
CIDADE POLO	CANDIDATOS	VAGAS	CANDIDATOS	VAGAS
Araxá	64	10	5	40
Patos de Minas	38	10	4	40
Uberaba	62	10	6	40
Uberlândia	50	10	3	40

Fonte: P.S. PARFOR 2011 – EAD: Relação Candidatos/Vaga<sup>6</sup>

Conforme tabela apresentada, apesar de haver um número menor de vagas (10 por cidade), a categoria demanda social teve um número maior de candidatos, nesse caso, para o total de 40 vagas foram inscritas(os) 214 candidatas(os). Já na categoria Plataforma Freire, que tinha um número maior de vagas (40 por cidade) recebeu um número menor de candidatas(os), um total de 18 candidatas(os) para 160 vagas.

O edital de convocação para matrícula<sup>7</sup> das(os) candidatas(os) aprovadas(os) em primeira chamada foi lançado e a data para a matrícula foi divulgada para ocorrer em 06 e 07/07/2011. Podemos conferir na tabela abaixo, confeccionada, por nós, a partir dos dados, também disponibilizados pela DIRPS, que o número de vagas foi realocado de uma categoria para outra:

CURSOS	VAGAS DEMANDA SOCIAL	APROVADOS 1ª CHAMADA	VAGAS PLATAFORMA FREIRE	APROVADOS 1ª CHAMADA	TOTAL DE APROVADOS
Letras – Inglês	40	187	160	10	197

Podemos observar que foram aprovadas(os) em primeira chamada 197 candidatas(os) para o curso de Letras-Inglês. Deste total de aprovadas(os), 187 eram da demanda social e

<sup>6</sup> Tabela original, disponível em: <<http://www.cead.ufu.br/sites/cead.ufu.br/files/anexo/ed-parfor-ead-2011-candidatosvaga.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

<sup>7</sup> Edital complementar de convocação para matrícula dos candidatos aprovados no processo seletivo simplificado do Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica PARFOR – 2011 para os cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol - na modalidade de Educação à Distância. Disponível em: <[http://www.old.dirps.ufu.br/sites/default/files/anexos/parfor/2011/EDITAL\\_CONVOCACAO\\_MATRICULAS\\_PARFOR\\_LETRAS\\_22062011.pdf](http://www.old.dirps.ufu.br/sites/default/files/anexos/parfor/2011/EDITAL_CONVOCACAO_MATRICULAS_PARFOR_LETRAS_22062011.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

apenas 10 da Plataforma Freira, por conseguinte, 147 vagas não utilizadas por candidatas(os) da Plataforma Freire foram destinadas às(aos) candidatas(os) da demanda social.

Consequentemente, a maior parte das(os) participantes que ingressaram e concluíram o curso não se enquadrava no quesito ser professora(r) atuante na educação básica. Deste modo, participaram do curso algumas/alguns alunas(os) que não tinham proficiência de LI e outras(os) com pouca ou ainda sem noções de informática, antes do início da graduação, bem como, pessoas que não eram professoras(es). O grupo era bastante heterogêneo, formado por adultas(os) que atuavam em diversas áreas profissionais, dentre os quais, alguns já estavam aposentadas(os). Essas condições nos levam a refletir sobre as representações de língua e do próprio curso que esse público poderia ter ao se matricular. Quereriam todas e todos os inscritos abraçar a profissão docente? Estariam todas(os) buscando apenas um título de nível superior? Estariam motivadas(os) a fazer o curso por uma ideia de facilidade de fazer o curso a distância?

Conforme pudemos observar já no início do curso, muitas e muitos inscritos se enganaram com relação à formação final do curso, que era para docência somente em LI, pois esperavam que o curso fosse de licenciatura dupla (português-inglês). Já na primeira aula presencial e nos primeiros dias de aula a distância, muitas e muitos dessas(es) matriculadas(os) desistiram do curso por este motivo. Assim, uma primeira relação com a LI pode ser observada: o desejo ou identificação de muitas e muitos dos matriculados que desistiram era com a língua portuguesa e não com a LI. Além disso, muitas e muitos foram desistindo também por terem encontrado um curso muito mais difícil de se acompanhar do que haviam imaginado, seja pelo conteúdo, seja pela questão da tecnologia. Esses aspectos foram discutidos por Hashiguti & Ottoni (2012).

A instituição do curso está registrada no Projeto Político Pedagógico (PPP) como uma decisão tomada em assembleia docente, em 11 de novembro de 2009. Naquela ocasião, foi instaurada uma comissão para a elaboração do projeto, tendo em vista que os objetivos no ensino a distância são “similares àqueles do ensino presencial; porém com dinâmica, filosofia e concepções (do que seja professora(r), aluna(a)) distintas daquela modalidade de ensino” (PPP, 2010, p. 3). Também consta no projeto do curso que “deseja-se manter, dentro das possibilidades, as concepções historicamente construídas ao longo da consolidação do ILEEL<sup>8</sup>” (PPP, 2010, p. 3). Compreendemos aqui, que a equipe de professoras(es) que confeccionou o PPP estava se referindo ao curso ter a mesma qualidade que os demais cursos

---

<sup>8</sup> ILEEL é a sigla utilizada para referirmos ao Instituto de Letras e Linguística da UFU.

oferecidos pelo instituto, apesar de o trabalho totalmente na modalidade EAD ser uma novidade.

Os componentes curriculares foram montados visando o perfil da(o) egressa(o) com a divisão da carga horária total do curso de 2.865h em três núcleos, sendo: 66% da carga horária para a formação específica, 33% para a formação pedagógica e 7% para a formação acadêmico-científico-cultural. Os conteúdos que integram a matriz curricular foram distribuídos da seguinte forma: 2.205h de natureza obrigatória, 60h de natureza optativa, 400h de estágio curricular supervisionado e 200h de natureza complementar. Dentre as horas de caráter obrigatório, há as Práticas Educativas que são tomadas como um conjunto de atividades de caráter coletivo e interdisciplinar, reunindo especificidades teórico-práticas articuladas às disciplinas do núcleo de formação específica e do núcleo de formação pedagógica.

O perfil da(o) egressa(o), considerado no PPP do curso, é que esse tenha atribuições como:

- autonomia intelectual que capacite [a]o profissional a desenvolver uma visão histórico-social necessária ao exercício de sua profissão, como [uma]um profissional crític[a]o, criativ[a]o e étic[a]o, capaz de compreender e intervir na realidade e transformá-la;
- capacidade para estabelecer relações solidárias, cooperativas e coletivas;
- capacidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias;
- capacidade para compreender as necessidades dos grupos sociais e comunidades com relação a problemas socioeconômicos, culturais, políticos e organizativos, de forma a utilizar racionalmente os recursos disponíveis, além de se preocupar em conservar o equilíbrio do ambiente;
- desenvolvimento profissional que lhe possibilite exercer uma prática de formação continuada e empreender inovações na sua área de atuação;
- capacidade de exercer atividades de ensino nas etapas e modalidades da educação básica;
- domínio dos conteúdos da área de sua escolha e as respectivas metodologias de ensino, a fim de construir e administrar situações diversas de aprendizagem e de ensino;
- capacidade de contribuir com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição onde atua. (PPP, 2010, p. 13)

Com o objetivo de cumprir todos os componentes curriculares, dentro da carga horária total distribuída em oito semestres, foi criada uma equipe multidisciplinar para viabilizar, acompanhar e mediar o processo de aprendizagem das(os) alunas(os). A composição da equipe contou com os seguintes membros: coordenadora geral; colegiado: composto por quatro representantes do corpo docente, uma/um representante discente e a

coordenadora como presidente; uma coordenadora de tutores; professoras(es) autoras(es)<sup>9</sup>; professoras(es) regentes (formadoras(es))<sup>10</sup>; tutoras(es)<sup>11</sup> (presenciais e/ou a distância) e secretaria.

A estrutura física do curso contou com uma sala no campus Santa Mônica provida de mobiliário e equipamentos para o apoio das atividades de coordenação. As(os) tutoras(es) e professoras(es) puderam utilizar os laboratórios e a estrutura do CEaD, e cada polo teve uma estrutura física para o funcionamento presencial, esta, acordada em convênio entre a UAB e as instâncias públicas de cada cidade. As(os) tutoras(es) presenciais atuavam nos pólos para dar apoio tecnológico e pedagógico para as(os) alunas(os) conseguirem acompanhar os cursos a distância. As avaliações finais das disciplinas foram presenciais e aconteceram utilizando a estrutura dos pólos. No sistema de avaliação e notas, em todas as disciplinas foram distribuídos 100 pontos, sendo 60 pontos para a avaliação presencial e 40 pontos para a avaliação no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

O AVA foi o principal recurso utilizado durante o curso. Existem várias plataformas que abrigam o sistema de EAD, no nosso caso, utilizamos a plataforma virtual oficial da UFU, o *Moodle*, que designa um sistema de gestão da aprendizagem, é um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. É uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre, acessível pela *internet*, que possibilita a disposição de vários recursos para a formação de um ambiente colaborativo entre as(os) alunas(os), as(os) tutoras(es), as(os) professoras(es) e coordenadoras(es).

Dentre as atividades desenvolvidas no *Moodle*, destacamos: a) Fórum – diálogos assíncronos; b) Glossário – compilação de termos; c) Wiki – construção de texto e edição colaborativa; d) Questionário – verdadeiro/falso, múltipla escolha, associações; e) Blog – para si mesmo (rascunho), todos os usuários do *site* ou qualquer pessoa; f) *Chat* – ferramenta de conversa *online*; g) Acesso a *links* e conteúdos disponibilizados e; h) Possibilidade de *download* de materiais e também de *upload*.

A seguir, apresentamos um recorte da imagem de como a aluna visualizava o *Moodle* no curso:

---

<sup>9</sup> São as(os) professoras(es) que produziram o material didático das disciplinas.

<sup>10</sup> São as(os) professoras(es) que acompanharam o desenvolvimento das disciplinas, participaram das webconferências com as(os) alunas(os) e também orientaram as(os) tutoras(es).

<sup>11</sup> São professoras(es) contratadas(os) para acompanhar as(os) alunas(os) e mediar o processo de ensino-aprendizagem. As(os) tutoras(es) presenciais foram responsáveis pelas aplicações das avaliações presenciais, cumprindo uma agenda no pólo a que estavam vinculados, para que as(os) alunas(os) pudessem utilizar os recursos dos pólos. Já as(os) tutoras(es) a distância, foram as(os) responsáveis pela mediação nos fóruns, acompanhamento e avaliação das atividades de cada disciplina.



The screenshot shows the Moodle CEAD UFU interface. At the top, there is a header with the CEAD logo (Centro de Educação a Distância) and the user profile of Giselly Tiago Ribeiro Amado. Below the header, there is a navigation bar with 'Moodle CEAD UFU' and 'Categorias de Cursos'. A search bar is present with the text 'Buscar cursos:'. The main content area displays 'Categorias de Cursos: Graduação / Letras-Inglês PARFOR / Semestre 01'. Under this category, there are three courses listed: 'Introdução a Educação a Distância', 'Introdução aos Estudos da Linguagem Integrada à Prática Educativa 1 [PIPE 1]', and 'Interdisciplinaridade e Construção do Saber'. Each course has a small icon next to it. At the bottom of the page, there is a footer with the Moodle logo and the text 'Você acessou como Giselly Tiago Ribeiro Amado (Sair)'.

Fonte: arquivo pessoal

O acesso ao *Moodle* era gerenciado pela equipe do curso que, a cada semestre, liberava cerca de quatro disciplinas de maneira modular. Tínhamos que cumprir todas as etapas modulares a cada duas disciplinas para que pudéssemos ter o acesso às outras duas. Cada disciplina era dividida em quatro módulos, que finalizavam com a avaliação presencial. A agenda dos módulos era disponibilizada de maneira que poderíamos segui-la para conseguirmos cumprir todas as atividades dentro dos prazos estipulados. Caso não cumpríssemos as atividades avaliativas dentro dos prazos, elas deixavam de valer a nota integral e a pontuação diminuía percentualmente a depender do tempo de atraso.

O controle do cumprimento dos prazos, a avaliação e as interações dentro do *Moodle* ficavam a cargo da(o) tutora(r) a distância que, por sua vez, cumpria a agenda determinada pela coordenação e o gabarito oferecido pela(o) professora(r) formadora(r). O contato com a(o) professora(r) formadora(r) acontecia via webconferência agendada pelo CEAD através de solicitação da coordenação. Nos momentos das webconferências, nós alunas(os) tínhamos a oportunidade de tratarmos com as(os) professoras(es) sem a mediação da(o) tutora(r) a distância. Normalmente eram ocasiões em que discutíamos conceitos, tirávamos dúvidas e questionávamos alguma conjuntura que tivesse divergência de opiniões.

Além das webconferências também eram agendados *chats* de discussão com a(o) tutora(r) a distância e contávamos também com o “Laboratório Virtual de Aprendizagem”. Para participarmos do Laboratório agendávamos um horário com a(o) monitora(r) e para as

nossas interações utilizávamos o ooVoo<sup>12</sup>, que é um aplicativo gratuito, que permite realizar chamadas de voz e vídeo com vários contatos simultaneamente.

A colação de grau oficial aconteceu em 3 de setembro de 2015, uma data que marcou a instituição com a formação da primeira turma do curso de Letras-Inglês EAD da UFU. Na ocasião, participaram vinte e cinco formandas(os) da solenidade conduzida pela equipe de coordenação do curso, apoiada pelo corpo docente e com a presença das autoridades tanto do Instituto de Letras e Linguística, quanto da Universidade, familiares e convidadas(os) em geral de cada discente.

Passamos, a seguir, à historicidade da língua inglesa no Brasil. Os aspectos que envolvem tanto o ensino, quanto a aprendizagem enquanto língua estrangeira.

## 1.2 Historicidade da Língua Inglesa no Brasil

Em se tratando da aprendizagem de LI no Brasil, cabe mencionar que, apesar de termos esta língua como disciplina escolar na maioria das séries do ensino fundamental e médio, a maior parte das(os) alunas(os) sente dificuldade em aprendê-la (ASSIS-PETERSON e COX, 2007; LACOSTE, 2005; MIGNOLO, 2012; MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2001) e no curso de graduação em questão, a dificuldade de aprendizagem também esteve marcada. Embora o ensino formal de LI no país esteja estabelecido desde o período colonial, quando o Príncipe Regente D. João VI assinou o decreto de 22 de junho de 1809 (OLIVEIRA, 1999, p. 24) instituindo esta disciplina juntamente com a língua francesa, não há, para a maior parte de nós, em nossa sociedade o uso efetivo de LI, que possibilite ao sujeito um maior contato com essa língua, ou o ensino nas escolas regulares que garantam, por exemplo, uma fluência de oralidade das(os) estudantes.

Oficialmente, em 1931, “na Reforma Educacional Francisco Campos [...] o inglês aparece como disciplina obrigatória do curso fundamental” (BOLOGNINI; OLIVEIRA; HASHIGUTI, 2005, p. 30). Desde então, a disciplina de LI se mantém presente no currículo escolar, e hoje, sob a determinação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)<sup>13</sup> complementada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que fica estabelecido que:

as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem [à]o estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL, 2000, p. 25).

<sup>12</sup> Aplicativo disponível em: <<https://oovoo.com/>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

<sup>13</sup> Ver a LDB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

Conforme este documento, o objetivo principal do ensino é levar a(o) aluna(o) a “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2000, p. 95).

A LI como disciplina obrigatória tem feito parte da grade curricular tanto em escolas públicas, quanto privadas, mas é “a partir da década de 1960 que temos uma mudança no cenário educacional e nos discursos sobre ensino e aprendizagem da língua, pois, inicia-se um movimento de proliferação de cursos comerciais de línguas estrangeiras operando em redes de franquias” (BOLOGNINI; OLIVEIRA; HASHIGUTI, 2005, p. 37). O sentido de que a aprendizagem de LI ocorre a partir da vinculação dos estudantes às escolas comerciais de idiomas passa a funcionar como verdade na injunção em determinados discursos que promovem estas escolas, sobretudo, aquele que é praticado em propagandas.

O discurso publicitário tem dado manutenção a essa injunção de que a LI só é aprendida em institutos de idioma. A mídia repete formulações cristalizadas sobre língua e aprendizagem de língua que funcionam de maneira a manter funcionamentos institucionais que visam ao lucro, à desmoralização e deslegitimação da escola regular e do ensino ali produzido. Em tal discursividade, perdem valor as práticas de sala de aula, tais como a leitura e outros trabalhos com a língua, que são efetivamente realizados por professoras(es). Nesse discurso, a língua é significada na relação com uma verdade de aprendizagem que se refere apenas à habilidade de oralidade, sem que a habilidade de oralidade seja, ela mesma questionada. Dentre as regularidades frequentemente veiculadas na mídia para apresentação dos institutos de idiomas, temos:

as propostas metodológicas [...] contrárias ao ensino da gramática; [...] afirmam que trabalham com novos métodos; [...] apresentam[-se] como solução ao problema de insucesso de aprendizagem; [...] defendem que seu ensino ocorre de maneira prática; [e,] [...] enunciam a primazia da fala diante das habilidades da língua. (AMADO; HASHIGUTI, 2016, 13)

Esse sentido é repetido e sempre está em circulação, seja pela publicidade dos institutos particulares de idiomas, seja, depois, na maneira como essas formulações são repetidas nos comentários de estudantes de línguas estrangeiras (HASHIGUTI, 2017) seja nos documentos oficiais que regem a educação em nosso país, a exemplo do excerto abaixo, retirado dos PCN:

o que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirada da escola regular e atribuída aos institutos especializados no ensino de línguas. (BRASIL, 2000, p. 26)

Este registro, que se encontra em um documento oficial que regula o ensino médio da educação básica brasileira, admite a atribuição do ensino de línguas estrangeiras às escolas particulares, consequentemente, retira da escola regular o referencial desse saber.

Existe um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que o documento estabelece os parâmetros elaborados para servirem como norteadores do trabalho docente, dando subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas ele também confessa que o fazer docente não logrará êxito. Há um duplo sentido operando no texto, já que ao denunciar essa situação, o documento também abre espaço para o sentido da força e sobreposição do mercado de ensino de idiomas sobre a escola regular, quase sem resistência.

Este funcionamento está ajustado à mercantilização da educação que, de acordo com os estudos da ONG Ação Educativa<sup>14</sup> (SALVADOR; DUARTE; LIMA; COSTA, 2017), no âmbito do capitalismo, é um ato de transformar os bens ou serviços a serem comprados, sob a regulação da lógica do mercado privado. O que possibilita que o Estado, cada vez mais, vá se eximindo da responsabilidade de oferecer educação pública, gratuita e de qualidade à sociedade permitindo que o mercado financeiro atue nesta área e cause uma transformação nos direitos sociais, “com isso, [as]os [cidadãos]cidadãos deixam de ser portadores de direitos para tornar[em]-se “clientes”” (SALVADOR; DUARTE; LIMA; COSTA, 2017, p. 259). Ainda nesses estudos, os autores apontam que as políticas públicas do Brasil atuam baseadas no modelo europeu de educação, assim, não há um estudo que seja pautado na realidade brasileira de educação que sirva de orientação para as ações do Estado.

O fato de termos no Brasil o modelo europeu de educação a ser seguido e como alvo a ser alcançado afeta diretamente as políticas públicas de ensino de LE e os sentidos em torno desse saber. Afinal, a LI é a língua referencial desde o colonialismo (SANTOS, 2003), haja vista que a opressão militar, econômica e cultural de países europeus sobre, principalmente, os países da África, Ásia e América a partir do século XVI, aconteceram sob a égide da Inglaterra. A tradição colonizatória comercial e de políticas linguísticas europeia e um posicionamento submisso de países colonizados é um traço da nossa história e merece nossa atenção ao discutirmos a história da LI no Brasil, já que, como compreendemos, a posição enunciativa para falar LI como LE parece ainda estar atrelada e esse *locus* enunciativo de deslegitimação.

Antes da era colonial e da expansão europeia no mundo, a maioria das populações viviam em regimes fônicos – de utilização da fala e, às vezes, da

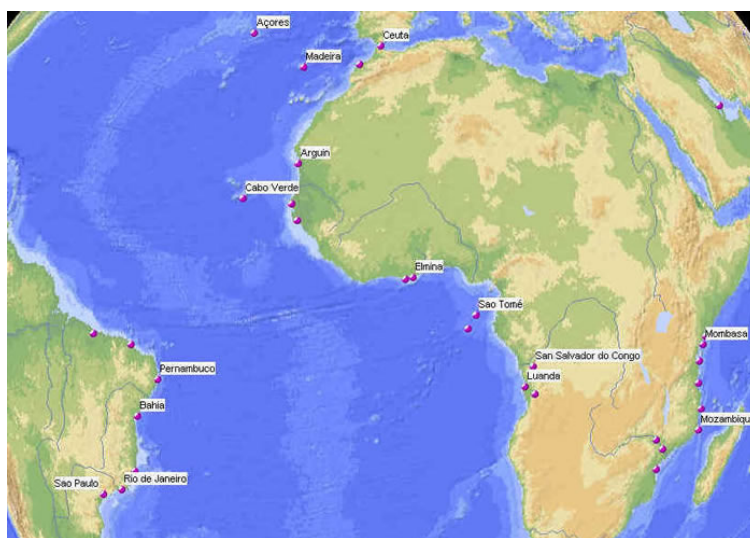
---

<sup>14</sup> Os estudos da ONG foram desenvolvidos com a cooperação do Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais da Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo e Universidade Estadual Paulista, com o apoio da *Open Society Foundations* e da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação.

escrita – que não se baseavam na ideia de idiomas como totalidades linguísticas bem delimitadas [...] através da noção de uma territorialidade, isto é, da língua como pertencente a um território específico (onde existisse uma população que a usasse). (WANDERLEY, 2010, p. 75 - 76)

Porém, na era colonial, que marcou o expansionismo europeu, o domínio linguístico estava ligado ao domínio territorial e seguindo esta lógica, a colonização portuguesa nos solos brasileiros, assim como em todas as colônias, privilegiou a política de apagamento da cultura e das línguas locais (WANDERLEY, 2013). O modelo português de colonização foi o de impor a língua portuguesa e a religião católica, “pela via estatal através da escolarização [...] [com uma produção de língua de] dicionarização, gramatização, [...] e [...] pela elaboração de cartilhas e livros didáticos [...]” (WANDERLEY, 2017, p. 785). Porém, apesar de um poderio bélico e militar que impusesse a conquista, Portugal era, ele mesmo, um país subalterno, “como país semiperiférico, foi ele próprio, durante longo período, um país dependente – em certos momentos quase uma “colônia informal” – da Inglaterra” (SANTOS, 2003, p. 25).

A relação que Portugal mantinha com a Inglaterra era de colonizador subalterno – colonizador soberano. Apesar de Portugal deter um número significativo de colônias, como demarcado nos mapas a seguir, a história da colonização não prevaleceu em língua portuguesa, mas sim em língua inglesa. O imperialismo britânico se sobressaiu ao colonialismo português, não só em expansão territorial, como apresentaremos nos mapas adiante, mas também como domínio cultural e econômico. Assim, a LI, desde o Brasil colônia, tem sido significada como a língua do outro, o outro cujo lugar se almeja.



**Mapa das colônias portuguesas na África e na América por volta de 1600. Autor Marco Ramerini<sup>15</sup>**

<sup>15</sup> Mapa do Império Português em África e América. Disponível em: <<http://www.colonialvoyage.com/pt-pt/imperio-portugues-mapas-da-africa-america-e-asia/#>>. Acesso em: 17 ago. 2017.



**Mapa das colônias portuguesas na Ásia por volta de 1600. Autor Marco Ramerini<sup>16</sup>**

Como pudemos observar nos dois mapas apresentados das colônias portuguesas, por volta do ano de 1600, Portugal estava no auge da colonização e detinha um número elevado de controle territorial.

A principal característica do império mercantil português na África e na Ásia era o estabelecimento não de colônias de ocupação territorial e povoamento, mas de pequenos enclaves que tinham basicamente duas funções: (a) serviam de entrepostos para a obtenção junto às populações locais dos produtos que movimentavam a rede mercantil portuguesa; e (b) eram portos de apoio às frotas comerciais que transportavam as especiarias do Oriente para a Europa. (FARACO, 2008, p.13)

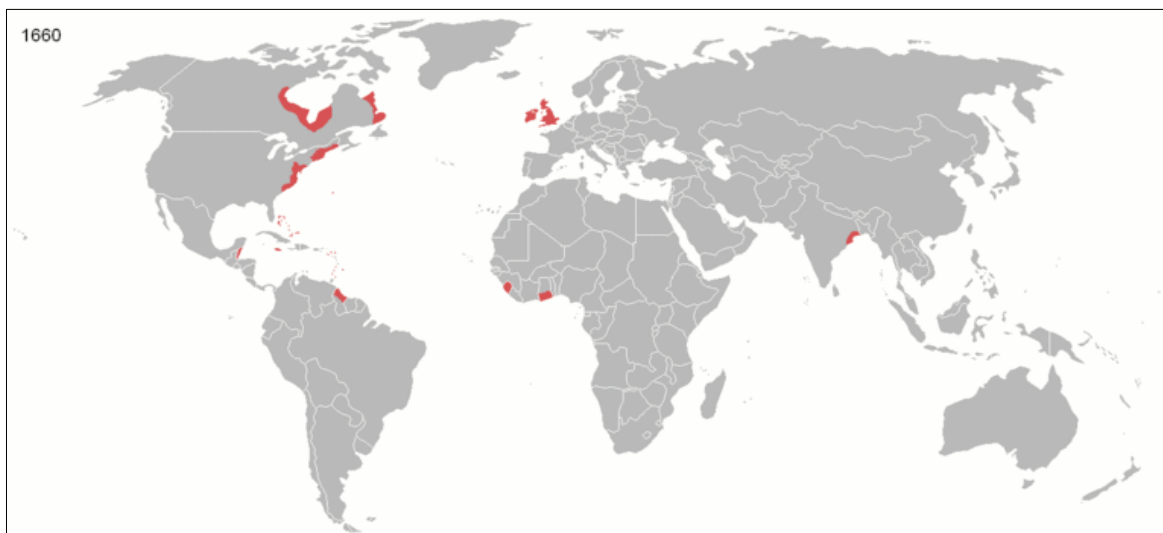
Desta maneira, Portugal explorava os recursos das colônias que estrategicamente localizavam-se na rota comercial estabelecida para a compra de especiaria.

Durante meados do século XV a meados do século XVIII a língua portuguesa foi considerada a língua franca para a realização do comércio mundial (LOPES, 2012) e essa “língua resso[ou] na África e na Ásia, [...] d[ando] origem, por força do intercâmbio com as populações locais, a várias línguas de contato – os pidgins e crioulos africanos e asiáticos de base portuguesa” (FARACO, 2008, p. 13-14).

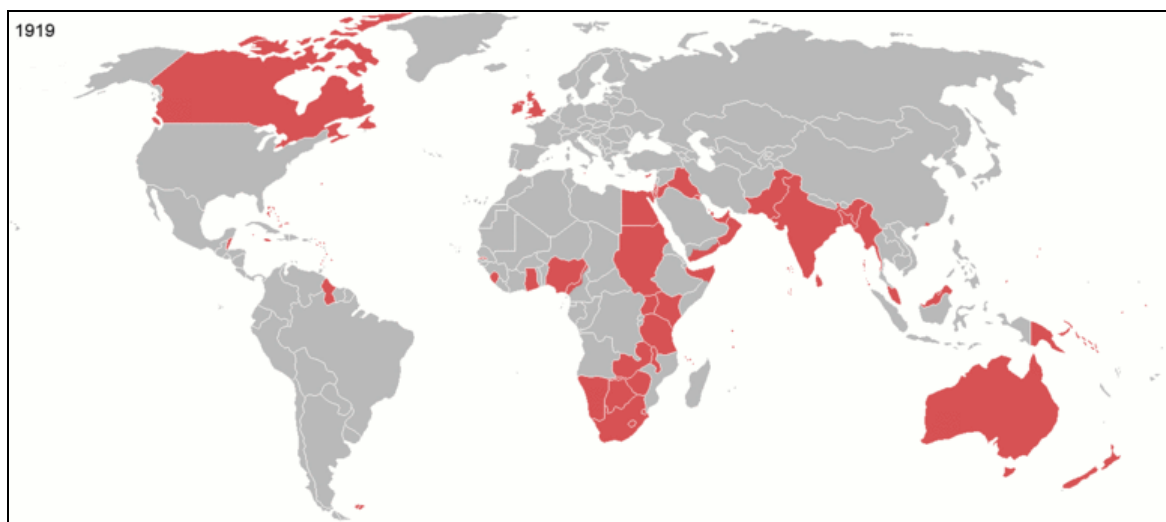
Quando a rota comercial portuguesa foi perdida para a Holanda no século XVII (FARACO, 2008) o grande espaço comercial foi dominado por esta nação. A língua franca utilizada para a comercialização continuou sendo a língua portuguesa, mas aos poucos foi retraindo-se e o imperialismo britânico, que estava em expansão, foi ampliando sua representatividade mundial e se consolidando como o novo sistema imperialista colonial.

<sup>16</sup> Mapa do Império Português na Ásia. em: <<http://www.colonialvoyage.com/pt-pt/imperio-portugues-mapas-da-africa-america-e-asia/#>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

A seguir, um mapa do Império Britânico em meados do século XVII, época em que esse império estava em expansão. Na sequência, para fins comparativos, um mapa do auge do Império Britânico:



Fonte: File: British Empire evolution3.gif. 1660<sup>17</sup>



Fonte: File: British Empire evolution3.gif. 1919<sup>18</sup>

Como podemos observar em ambos os mapas, estão pintados na cor vermelha todos os territórios dominados pelo Império Britânico, que teve seu auge nos séculos XIX e XX com o desenvolvimento do capitalismo financeiro e industrial e influenciou sobremaneira todas as sociedades nas quais impôs o seu poder. Depois das Grandes Guerras Mundiais, o cenário mundial em relação ao poder econômico foi modificado devido à necessidade de a Europa se reconstruir após o período de grande destruição territorial. Desta maneira, os

<sup>17</sup>Wikimedia Commons. Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:British\\_Empire\\_evolution3.gif](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:British_Empire_evolution3.gif)>. Acesso em 17 de ago. 2017.

<sup>18</sup> O mesmo endereço eletrônico de 12.



Estados Unidos da América, que já estavam em expansão, passaram a assumir o domínio econômico mundial, marcando o século XX com o imperialismo americano (SADER, 2000).

Desta maneira, a língua que protagoniza a história continua sendo a LI desde meados do século XVIII. O acesso a esta língua permeia os meios comerciais na sociedade brasileira, a exemplo das músicas e dos filmes difundidos em LI, também há o material didático de ensino, que constrói no imaginário dos estudantes, de maneira estereotipada (HASHIGUTI, 2013, 2016), o uso descontextualizado da realidade social de países que a têm como língua materna. Via de regra, a LI é a língua dos Estados Unidos e/ou da Inglaterra, referências que provocam apagamento de todos os outros países de LI como língua materna e evidenciam os dois países como padrão de língua.

Além de a questão linguística estar vinculada ao significativo poder econômico dos Estados Unidos da América e da Inglaterra, também há, na materialidade não-verbal dos materiais didáticos, a construção de identificações sociais que, de acordo com Hashiguti “funcionam para construir e manter memórias de representação sobre falantes da língua inglesa e papéis sociais aceitos” (2013, p. 53). Assim, no Brasil, a LI é significada como a língua de um lugar almejado, um lugar sem conflitos, onde reina a felicidade, o sucesso e a harmonia, entre tantos outros sentidos cristalizados.

Há uma posição de subalternidade em relação à LI como LE no Brasil, esta posição é possível na repetição constante do quadro colonial de política e de interpretação linguística, traçado até aqui, que opera no sentido de ilegitimidade e insuficiência linguística, conforme Hashiguti (2017, p. 215):

*I propose there is a position of subalternity regarding EFL in Brazil, and that this position is possible in the constant repetition of a colonial, linguistic policy and interpreting frame: one that operates through the sense of linguistic illegitimacy and insufficiency.<sup>19</sup>*

O passado colonial do Brasil possibilita a compreensão do aspecto fundador no qual passa a funcionar a discursividade do brasileiro. O silenciamento das LE na nação provocam um discurso de insuficiência na oralidade da LI e embora as(os) estudantes brasileiras(os) de LI tenham conhecimento e consigam produzir em LI, em sua maioria, são intimidadas(os) pela forma como imaginam/idealizam a LI, “a língua da(o) outra(o)”, e não se permitem enunciar em LI, o que corrobora para a deslegitimação do próprio conhecimento e mantém a(o) brasileira(o) na posição subalterna diante da LI.

---

<sup>19</sup> “Proponho que há uma posição de subalternidade em relação ao EFL (Inglês como língua estrangeira) no Brasil, e que essa posição é possível na constante repetição de uma estrutura colonial, de política linguística e de interpretação: uma que opera por meio do sentido de ilegitimidade e insuficiência linguística” (tradução nossa).



Ademais, ligada também à historicidade da LI no Brasil, e todos os seus aspectos abordados até então, está também a modalidade de educação a distância, da qual passaremos a tratar na próxima seção.

### 1.3 Educação a Distância – EAD: caminhos possíveis

Acerca da EAD, assim como o ensino de línguas estrangeiras, conforme visto anteriormente, ela também foi determinada pela LDB de 1996. Na regulamentação da lei que se deu pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, a EAD é caracterizada:

como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professor[as]es desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.<sup>20</sup>

Ao observarmos o percurso histórico da EAD, poderemos perceber que esta modalidade de ensino evoluiu, no Brasil e no mundo, de acordo com as tecnologias de comunicação empregada, como, por exemplo, o ensino por correspondência, por rádio e TV, as teleconferências e a *internet*. De acordo com Souza (2013, p. 108), “há uma ocorrência maior de cursos [...] possibilitados pelas tecnologias da *internet*”. Porém, apesar da EAD se fortalecer com a *internet*, há registros de oferta de cursos nessa modalidade desde o século XVIII, em um “anúncio publicado na Gazeta de Boston, do dia 20 de março de 1728” (SARAIVA, 1996, p. 18). Já no Brasil, o marco inicial da EAD aconteceu entre os anos de 1922 e 1925, com “a criação, por Roquete-Pinto<sup>21</sup>, [...] de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação” (SARAIVA, 1996, p. 19), na Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.

A nosso ver, se analisada pelo tempo de estabelecimento, a EAD já seria uma modalidade de ensino consolidada, e conseqüentemente aceita na sociedade brasileira. Mas, há uma tensão que funciona na produção de sentidos ligados à EAD, que a tem significado frequentemente com desprestígio em relação ao ensino presencial. Percebemos que alguns enunciados são produzidos com a intenção de apresentar vantagens do estudo EAD: “economia de tempo”, “flexibilidade de horário”, “a(o) aluna(o) dita o ritmo de estudo”, “facilidade de comunicação para as(os) tímidas(os)”, “economia financeira”, “facilidade para

<sup>20</sup> Leia o decreto na íntegra em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=13105&Itemid=879](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13105&Itemid=879)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

<sup>21</sup> Edgar Roquette-Pinto (1884 - 1954) foi um médico legista, professor, escritor, antropólogo, etnólogo, ensaísta brasileiro, membro da Academia Brasileira de Letras e é considerado o pai da radiodifusão no Brasil. Confira a biografia dele em: 94FM - A Rádio do Rio (Secretaria de Estado de Cultura, Governo do Rio de Janeiro): <<http://www.radioroquettepinto.rj.gov.br/index.php/controladorhistorico>>. Acesso em: 25 set. 2017.

conciliar o trabalho e o estudo”, “o diploma EAD vale tanto quanto o presencial”, “conteúdo e interação sempre à mão”, “a(o) aluna(o) acessa de qualquer lugar e a qualquer momento”.

Estes argumentos, geralmente repetidos exaustivamente pelas publicidades das escolas EAD, num certo discurso sobre a modalidade, e para atrair alunas(os), funcionam como regularidades que possibilitam, todavia, construir um imaginário de diploma fácil. Discursivizada pela característica da praticidade em meio a outros afazeres cotidianos, a modalidade acaba sendo desvalorizada e um equívoco pode ocorrer, pois, nem todas(os) as(os) alunas(os) que se dispõem a estudar nessa modalidade suportam a real demanda de estudos e evadem.

Por sua vez, para reforçar o sentido de desprestígio da EAD, as escolas que trabalham na modalidade presencial investem em publicidade destacando os pontos fortes do ensino presencial. Por ser uma modalidade de ensino que conta com resultados já consolidados ao longo dos anos de existência, o ensino presencial funciona no imaginário dos sujeitos como “o” modelo educacional.

Além das questões apontadas, o embate entre as modalidades de ensino pela publicidade e discursos cristalizados na sociedade, há também questões políticas e econômicas ligadas às ofertas de cursos. No caso da oferta do curso que nos propomos a analisar, foi no governo Lula que ele foi instituído. Neste governo, foram implantados diversos planos e projetos, a exemplo do Plano Plurianual (2004/2007) disposto na Lei nº 10.933<sup>22</sup>, de 11 de agosto de 2004, denominado “Plano Brasil para Todos”. Ligados a esse planejamento de governo decorriam 369 programas, dentre eles, oito direcionados à educação nacional: O Programa 1060 - Brasil Alfabetizado; o Programa 1061- Brasil Escolarizado; o Programa 1070 - Democratização da Gestão nos Sistemas de Ensino; O Programa 1066 - Escola Básica Ideal.

Dentre os programas voltados para a educação nacional, os que foram dirigidos para a formação de professoras(es) e acesso à educação superior foram: O Programa 1062 - Democratizando o Acesso à Educação Profissional, Tecnológica e “Universitária”; o Programa 1075 - Escola Moderna, atendendo à formação de professoras(es); o Programa 1073- Universidade do Século XXI, com finalidade de formação de professoras(es); e por fim, o Programa 1072 - Valorização e Formação de Professoras(es) e Trabalhadoras(es) da Educação.

---

<sup>22</sup> Confira na íntegra a lei que dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.933.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.933.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2017.

Apesar de uma agenda voltada para o desenvolvimento da educação, os quatro primeiros anos de mandato do presidente Lula não atingiram todas as metas estipuladas, por isso, no último ano do primeiro mandato, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com investimentos federais direcionados para a capacitação e formação superior na educação. Então, em 2009, já no segundo mandato, dentre os programas desenvolvidos pela CAPES visando a formação inicial e continuada foi criado o PARFOR, implantado em diversas universidades federais e estaduais do país.

Este cenário político e econômico favoreceu além da criação de novos cursos,

[...] novos [...] campi, alcançando um total de 126 (cento e vinte e seis) campi e 14 (quatorze) unidades educacionais, 4.536 (quatro mil quinhentos e trinta e seis) cursos de graduação presencial, 243.000 (duzentos e quarenta e três mil) vagas na graduação presencial, necessitando, para tanto, de nov[as]os professor[as]es [...]. (BRASIL, 2011, p. 1)

Foi em consequência a esses investimentos e a essa necessidade de professoras(es) atuarem nos novos cursos, que foi criado o PARFOR. Este programa foi intitulado como emergencial<sup>23</sup> pois, se propunha a atender a urgência na formação docente, que aconteceu tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância.

Compreendemos que, em se tratando de um plano emergencial e considerando as questões econômicas ligadas à estrutura e atendimento de vagas, a modalidade EAD tenha contemplado esse programa, pois não se limita à estrutura física das universidades, com relação à disponibilização de salas de aula e corpo docente, por exemplo, e ampliou as ações com um investimento financeiro menor em comparação às mesmas ações na modalidade presencial. Assim, a institucionalização da modalidade com a chancela do MEC aliada à filiação dos cursos nas universidades públicas, colaborou com a procura pela formação EAD, que vem se desvencilhando do estigmatizado lugar de ensino sem qualidade e se aproximando da internacionalização de práticas capitalistas, ou simplesmente globalização.

Para Santos e Machado, o advento da *internet* permitiu a “globalização da educação” que “suscita uma série de acontecimentos que transformam a sua estrutura física e a mediação do conhecimento, [...] que pode mesclar o presencial e o virtual, ampliando desse modo as possibilidades de acesso ao sistema educativo” (SANTOS; MACHADO, 2010, p. 37). Na contemporaneidade, o termo globalização é recorrente tanto ao estabelecer a LI como língua internacional/global, quanto para justificar o uso das NTICs<sup>24</sup> e a EAD.

<sup>23</sup> O PARFOR foi instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

<sup>24</sup> Adotamos o termo NTICs para nos referirmos às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, que designam um conjunto de meios de armazenamento, tratamento e difusão da informação.

Em nosso estudo, compreendemos a globalização de forma contextualizada, assim como proposto por Kumaravadivelu (2006, p. 130), quando explica que este termo “tem significados diferentes para pessoas diferentes em épocas diferentes”. Esse autor destaca que a globalização reporta de três momentos históricos distintos das “fases do colonialismo/imperialismo moderno” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130) com: a expansão marítima e comercial portuguesa e espanhola; a industrialização inglesa; e a expansão socioeconômica estadunidense após a segunda guerra mundial. Atualmente, “o traço mais distintivo da [...] globalização é a comunicação eletrônica, a internet” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131).

Neste aspecto, reportamos o contexto de criação do curso, a ser analisado, situado na terceira fase por estar condicionado ao uso das NTICs e da *internet*, queremos então, investigar as representações que vieram à tona quando se enunciava sobre como a aprendizagem de inglês aconteceu, pois estamos diante de processos de aprendizagem que envolvem uma língua estrangeira e sua história de ensino e aprendizagem no Brasil, e suas políticas e formas de ensino, e uma relativamente nova modalidade de educação. Para isso, nos baseamos na Análise do Discurso, entendida como uma disciplina que se relaciona com outras áreas, multidisciplinar em sua origem (fundada em preceitos da Psicanálise, que permite entender o sujeito como sujeito de linguagem; da teoria Marxista, que permite entender o social pelas relações de poder e classe; e da Linguística, com os estudos saussureanos, nos permite entender o funcionamento da língua), e estabelecemos relações também com outras teorias, como a Linguística Aplicada, no que se refere ao entendimento dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, linguagem em uso.

Concordamos, pois, com Pennycook (2006, p. 72), quando propõe que “as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento”. Buscamos então, compreender as questões levantadas trabalhando de forma transdisciplinar e também nos posicionando como falantes de língua portuguesa como língua materna, que têm sua nação fundada nos processos de apagamento de culturas. Assim como nos localizamos no contexto das NTICs e das relações de/em LI para o desenvolvimento deste trabalho.

Após discorrermos a respeito da contextualização da pesquisa que ora apresentamos, passamos a tratar no segundo capítulo, dos aspectos teórico-metodológico construído para a pesquisa.

## **Capítulo II**

### **O que faz o analista?**

“Optimism is the faith that leads to achievement.  
Nothing can be done without hope and confidence.”  
Helen Keller

É importante definirmos a que linha da Análise do Discurso este trabalho está filiado, pois, existem diversas tradições teóricas nesta área de estudo e buscaremos suporte na linha francesa como praticada no Brasil. Os procedimentos de análise discursiva que seguiremos são os definidos por Michel Pêcheux, que propôs um conceito de discurso na relação entre língua, sujeito, história e ideologia. O que pretendemos é compreender os sentidos a partir de depoimentos das(os) graduadas(os) da primeira turma do curso de Letras-Inglês EAD da UFU sobre o processo de aprendizagem da língua que vivenciaram.

A Análise do Discurso (AD) teve seu início marcado pela conjuntura histórica do final dos anos de 1960, na França, período em que o estruturalismo conquistava espaço e os avanços da linguística estabeleciam um modo de se pensar e se fazer ciência. Influenciado pela forma de funcionamento da materialidade linguística, o filósofo Michel Pêcheux propôs uma teoria que considera o discurso como objeto de estudo da linguagem envolvendo a relação do sujeito com o contexto sócio-histórico-ideológico.

A AD, então, se constitui pela confluência de três regiões do conhecimento: i) o materialismo histórico, que é uma abordagem metodológica ao estudo da sociedade, da economia e da história, inclusive das ideologias; ii) a linguística, como a teoria dos processos de enunciação e dos mecanismos sintáticos; iii) a psicanálise, como uma teoria da subjetividade intimamente ligada às questões de linguagem. Assim, a teoria do discurso está, ao mesmo tempo, ligada à determinação histórica e aos processos semânticos da linguagem.

Ao se estabelecer na confluência de outras áreas, a AD se localiza no entremeio das epistemologias dessas ciências, tem no discurso a observação da relação língua/sujeito/história, bem como da relação língua/ideologia. A AD opera na contradição e no deslocamento, ultrapassando os métodos das disciplinas e “não cristaliza para si práticas metodológicas, já que permite ser afetada pelo *corpus*, que na sua diversidade, acaba por exigir permanentemente deslocamentos” (GALLO, 1999, p. 189).

Para a AD, há uma relação intrínseca entre os elementos da materialidade linguística e discursiva. O discurso tem na estrutura linguística sua materialidade que também se relaciona com o exterior, pois há aspectos sociais e ideológicos que revelam o posicionamento do sujeito quando este toma a palavra. Os lugares sociais que o sujeito ocupa são materializados, discursivizados na linguagem, nas formulações linguísticas e em práticas e relações interpessoais.

Os discursos não são fixos e também não são transparentes. “Um discurso acontece sempre em condições de produção de significação dadas e mantém relação com outros discursos, outros dizeres, outros já significados sentidos” (COSTA, 2014 p. 52). Pelo fato de

estarem vinculados aos elementos históricos, sociais e ideológicos, os discursos funcionam em estado de movência e se caracterizam pelas transformações sociais e políticas ao longo da história humana. Assim, para a AD interessam as ações sociais, os efeitos de sentidos que são produzidos nas interlocuções entre os sujeitos. Apesar de se ocupar também da estrutura linguística, a AD procura compreender a língua fazendo sentido, ou seja, interessam as práticas de linguagem.

A AD está envolvida e abarca questões complexas para constituir o saber que se dá a partir do gesto de interpretação. Longe do censo comum, onde a interpretação pode ser simplista ao tomar a língua como conteúdo, na AD não há uma fórmula ou um modo estabelecido para se fazer as análises, por isso, Pêcheux propõe uma multiplicidade de procedimentos para os dispositivos de análise, o que denominou de “gestão social dos indivíduos” (PÊCHEUX, 2006, p. 30), que seria como o indivíduo se coloca na sociedade. Traz para a teoria a noção marxista de classe para demonstrar que há a necessidade de se identificar, comparar, colocar em ordem, estabelecer critérios. A partir destas mobilizações dos conjuntos de elementos é que Pêcheux apresenta a constituição do sujeito advindo do acontecimento.

Nesta pesquisa, em que a aprendizagem de LI é analisada em um contexto totalmente a distância, o curso é pensado como um acontecimento. Este, no sentido em que Pêcheux propôs ser o espaço da AD como o da análise considerando a estrutura, o acontecimento e a tensão presente no batimento entre a descrição e a interpretação. Ao se interessar pelo que estava envolvido nos discursos que aconteciam na materialidade linguística, Pêcheux analisa, por exemplo, o acontecimento da eleição do presidente francês François Mitterrand (PÊCHEUX, 2006) e observa o evento como um acontecimento histórico e ideológico.

Partindo do grito “On a gagné” [“Ganhamos”] (PÊCHEUX, 2006, p. 17), que era um enunciado repetido pelos correligionários como se estivessem em uma partida esportiva, Pêcheux relaciona o acontecimento a sua estrutura e questiona: ganhamos? O quê? Quem? Quando? A comemoração não levava em consideração os votos dos eleitores contrários à eleição de Mitterrand, que não estavam representados na primeira pessoa do plural. A começar da descrição do acontecimento e da estrutura linguística, Pêcheux interroga sentidos que ficaram cristalizados pela comemoração abarcando questões ideológicas, históricas, políticas e sociais que conjuntamente significam para a análise. A importância do acontecimento não é apenas a parte descritiva, esta, o compõe, mas, há uma tomada de posição da analista que, comprometida com a história, faz a interpelação do acontecimento

pelos gestos de interpretação e busca então, as transformações, os desdobramentos, as consequências e não apenas o fato.

Nossa análise é balizada pelas concepções desta teoria ao tomarmos os depoimentos abertos de cinco alunas(os) do curso de graduação em Letras-Inglês EAD da UFU. Tratamos os enunciados como unidade de análise discursiva, cuja repetição podemos compreender em nossos gestos de interpretação lançados ao *corpus*. Essas repetições de sentido formam as ressonâncias discursivas, as quais são compreendidas em nosso gesto analítico a partir de sequências discursivas agrupadas conforme as regularidades enunciativas que percebemos nos dizeres dos sujeitos participantes da pesquisa, que responderam ao questionário da proposta AREDA<sup>25</sup>.

Passamos a seguir, a tratar mais atentamente os conceitos que se configuram como basilares neste estudo: sujeito e sentido, memória discursiva e formações imaginárias.

## 2.1 Sujeito e sentido

O sujeito se constitui sujeito de linguagem na história e, ao produzir sentido, o faz numa injunção ideológica. É nas práticas discursivas que ele se constitui posição no discurso. Há um movimento dos sujeitos no discurso, que pode ser compreendido na troca constante de posição, que ao “ser projetado num espaço e num tempo orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro” (BRANDÃO, 2004, p. 59). Assim, os sujeitos falantes se constituem pelos seus enunciados e para produzirem sentidos, se movem no discurso. O lugar social que o sujeito ocupa pode ser ocupado por qualquer presença física humana que se identifica com a prática discursiva em questão, por isso, não é uma característica individual. O sujeito pode desempenhar diversos papéis sociais e ocupar diferentes posições discursivas.

O sujeito não é origem de si, é descentrado, constituído e atravessado pela linguagem, mas há um

jogo de deslocamentos de significações com a articulação [...] [de] elementos em uma estrutura sintática[, o que] [...] permite que, por um lado, a posição do sujeito dentro do processo de produção seja recalcada e, por outro, que esse mesmo sujeito se identifique como origem de seu dizer, do seu fazer, isto é, esse jogo resulta na ilusão de realidade (efeito-realidade) e na ilusão subjetiva (efeito-sujeito) pela qual o sujeito é afetado na produção de evidência de sentidos (COSTA, 2014, p. 27).

---

<sup>25</sup> A proposta AREDA está detalhada na terceira seção.



Assim, é necessário compreendermos que o ser humano biológico é, na linguagem, sujeito ideologicamente interpelado, que se constitui na relação com os outros sujeitos em práticas discursivas e pelas determinações históricas. Porque o sujeito é constituído como sujeito discursivo, de injunção ideológica, pressupomos que é também sujeito de inconsciente, não tendo pleno controle sobre seu dizer.

É no entremeio, na falha, no equívoco, que o sujeito se revela como sujeito de inconsciente, que (se) diz de uma posição discursiva sempre já numa relação de injunção e que a analista, numa pesquisa, compreende em seu gesto de interpretação. Para Pêcheux, o que importa é a compreensão da relação produzida pelo discurso, levando em consideração os processos históricos e sociais em que os sujeitos estão inseridos. As interpelações ideológicas dos sujeitos acontecem e se expressam na materialidade linguística a partir das condições de produção, ligadas à historicidade. O

discurso é tomado [...] como uma *parte* de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que derivam da estrutura de uma ideologia política, correspondendo, pois, a um certo *lugar* no interior de uma formação social dada (PÊCHEUX, 1997b, p. 76-77) (grifos do autor).

Pêcheux aponta que o pronunciamento de um discurso sempre ocorrerá a partir de uma dada condição de produção, desta forma há uma relação entre o discurso e o seu lugar de formação, a circunstância em que aconteceu. A depender das condições de produção, um discurso funcionará de uma forma em certo momento, e de outra forma diferente em outro momento.

A noção de condição de produção amplia o funcionamento discursivo para além do funcionamento linguístico, pois, considera os aspectos da exterioridade. Assim, o discurso responde à sua condição de produção estando ligado à situação, à sua posição na estrutura. Conforme Pêcheux, (2006, p. 44)

o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e do outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito.

Será da ordem da interpretação compreender os deslocamentos provocados entre os espaços do que é dito e do que não é dito e seus modos de intercorrências.

O espaço da AD é o espaço de tensão entre a descrição e a interpretação, que funcionam como um batimento inseparável. Pêcheux propõe um trabalho específico da estrutura (descrição) e do acontecimento (interpretação) quando admite que o

discurso [...] [não é] um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe [...] só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço. (PÊCHEUX, 2006, p. 56)

Para a AD, ao interpretar é necessário considerar a história em sua materialidade e saber que a interpretação está suscetível a deslizos de sentido. A tensão existe porque, a descrição e a interpretação se constituem justamente em um espaço em que não há estabilidade, por estar em jogo o “equivoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2006, p. 53).

O discurso, como objeto de estudo da AD, parte do pressuposto de que o sentido não seja transparente, “Pêcheux recusa completamente a concepção da linguagem que a reduz a um instrumento de comunicação de significações” (HENRY, 1997, p. 25). Por conseguinte, o sentido é considerado como opaco e carregado de implícitos.

Está em funcionamento um processo ilusório em que o sujeito acredita ser o centro, a origem dos sentidos, que é dissimulado “pela [ilusão ou desejo de] transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo” das formações discursivas, intrincando no complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1995, p. 162). Apesar de o sujeito do discurso carregar marcas do social, do ideológico, do histórico, ele ainda tem a ilusão de ser a fonte do sentido.

O sentido é construído na relação entre os interlocutores na história, de maneira que há um espaço ínfimo entre a regularidade e a instabilidade dos sentidos construídos no discurso. Desta forma, a analista busca os sentidos determinados pelas condições sociais que os produziram, pois o sujeito do discurso é fruto da materialidade linguística que funciona entre movimentos do simbólico inscrito nas formações sociais.

Assim, a teoria do discurso se constitui também como uma teoria da materialidade do sentido que, “sob a dominação da ideologia dominante e do interdiscurso, se forma na Formação Discursiva (FD), à revelia do sujeito, que, ignorando seu assujeitamento à Ideologia, se crê dono de seu discurso e fonte de seu sentido” (MALDIDIER, 2003, p. 8). Pêcheux (1997a, p. 314) explica que “uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar [...] que se repetem nela”.

Com tal característica, o discurso se liga a outros sistemas da língua que sustenta o já-dito e outros discursos que fazem parte da materialidade ideológica.

Nunca há sentido literal, o que existem são formas de dizer, mas o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz e lhe parece óbvio, como se houvesse um único dito possível, não reconhece seu dizer como um já-dito. Para Pêcheux (1995, p. 160)

as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas.

A noção de FD está intimamente ligada às formações ideológicas considerando que é a ideologia que apresenta o sentido como transparente ao sujeito.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido. (PÊCHEUX, 1995, p. 160)

Desta maneira, opera no sujeito um certo apagamento da anterioridade dos sentidos e o sujeito tem a ilusão de ocupar um lugar em que sempre esteve. Pêcheux, então, denomina estes apagamentos de esquecimentos, e os enumera como esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2. Primeiramente, o autor se refere ao esquecimento nº 2 e explica:

Concordamos em chamar *esquecimento nº 2* ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia formulá-lo na formação discursiva considerada*. (Pêcheux, 1995, p.173) (grifos do autor)

Quando o sujeito seleciona, de certa forma ele escolhe alguns enunciados e apaga os não escolhidos, ou seja, aqueles enunciados possivelmente formuláveis dentro de uma formação discursiva são apagados em detrimento dos que são utilizados. A partir do esquecimento nº 2, o sujeito tem a ilusão da realidade, como se seu pensamento correspondesse ao mesmo tempo às palavras em relação às ocorrências no mundo.

Depois de apagar o conjunto de possibilidades enunciáveis dentro das formações discursivas, este apagamento cria o efeito de unicidade da formulação do dizível, como se o dito só pudesse ter sido dito da forma como foi. Este efeito cria a ilusão de uma relação unívoca entre os sentidos percebidos no mundo e o dizer do sujeito, como se as próprias palavras tivessem a função de traduzir os sentidos das coisas. Então, sobre o esquecimento nº1, Pêcheux declara:

Por outro lado, apelamos para a noção “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o *esquecimento nº 1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o *esquecimento nº 1* remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que [...] esse exterior determina a formação discursiva em questão. (Pêcheux, 1995, p. 173) (grifo do autor)

É na FD que o sujeito alcança o sentido para si e se constitui no processo identificatório, assim, a FD é o lugar de constituição de sentidos, lugar em que os sujeitos são interpelados em sujeitos falantes. Ao mesmo tempo em que há a interpelação do sujeito, há também os apagamentos de outras FDs provocando no sujeito o efeito de unicidade. O esquecimento nº 1 também produz a ilusão de que o sujeito seja o centro do dizer, desta maneira, o sujeito, além de se esquecer das redes parafrásticas do dito, se coloca como fonte do dizer, quando na realidade retoma sentidos já existentes.

Para compreendermos, em Pêcheux, o funcionamento do sentido seria como se fizéssemos um caminho invertido, pois é necessário compreendermos os efeitos para, a partir deles, buscarmos os sentidos que são praticados em quais discursos e quais posições sujeito. O sentido emerge na tomada de posição do sujeito, mas independe do projeto de subjetividade, pois de acordo com o autor, “o efeito leitor [...] [é] constitutivo da subjetividade, e caracterizado pelo fato de que, para que ele se realize, é necessário que as condições de existência deste efeito, estejam dissimuladas para o próprio sujeito (PÊCHEUX; FUCHS, 1997b, p. 164).

Toda significação é uma possibilidade entre vários sentidos. A analista tem que localizar, no *corpus*, a instância sujeito, ou seja, um sujeito discursivo que está em funcionamento, levando em conta, a forma sujeito, o lugar social e o lugar discursivo. O sujeito discursivo pertence a uma classe social, ocupa um lugar social e age no interior da classe, mas isto, não significa dizer que os três posicionamentos sejam condizentes entre si. O sujeito poderá pertencer a uma determinada classe social e ocupar um lugar pertencente a outra classe social e tomar posições que são contrárias à classe a que pertence. A forma sujeito é uma forma sujeito ideológico num extrato histórico. Não há uniformidade entre os posicionamentos, já que o sujeito não é simplesmente um usuário do código linguístico, mas é afetado pela língua e constituído de vozes sociais, ele transita estes espaços que não são fixos.

Ao fazer a clivagem (SANTOS 2009), a analista estará diante de um processo de tensão, pois, o gesto de interpretação demandará escolhas que provocarão apagamentos, silenciamentos, esquecimentos. Desde o recorte do *corpus*, a analista já está fazendo um gesto

de interpretação, já tem seu crivo impresso no trabalho. A partir do recorte, elegerá um enfoque e construirá sua percepção.

A clivagem seria o momento seguinte à interpelação, que tomamos como ação de uma exterioridade que coloca o sujeito em conflito na relação com suas formas de ver o mundo. Para Pêcheux, é no discurso que o outro cinde o sujeito, na emergência de um *non-sens* se instauram pontos de derivas discursivos em que o sujeito não tem nenhuma oportunidade de controle.

É nesse ponto que ao platonismo falta radicalmente o inconsciente, isto é, a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura; o que falta é essa causa, na medida em que ela se “manifesta” incessantemente e sob mil formas (o lapso, o ato falho, etc.) no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significante não são jamais “apagados” ou “esquecidos”, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsação sentido/*non-sens* do sujeito dividido. (PÊCHEUX, 1995, p. 300) (grifo do autor)

Desta maneira, a interpelação seria a influência de um choque de valores que impulsiona o sujeito a uma tomada de posição frente a algo que o impele social e historicamente.

Está em jogo no processo de análise o que e como a analista olha (n)o objeto, o contexto em que está inserido, por isso não basta descrever o que aconteceu, é no batimento entre a descrição e a interpretação, se ocupando de suas inscrições ideológicas, que a analista se propõe a trabalhar. O objeto discursivo pode ser analisado de formas diferentes até pela mesma analista, a depender do viés que dará para a análise. Por isso, pontuamos que ao separar o *corpus* de análise, esta escolha já deve ser considerada pela analista, pois ela está ligada à própria historicidade. A depender das redes de sentido será encaminhado um procedimento de análise e não outro.

Mobilizamos os conceitos de discurso e de sujeito por serem basilares aos estudos discursivos a que nos propomos. Ao analisar o *corpus* buscamos os sentidos que foram produzidos nos dizeres das(os) participantes da pesquisa, que ao enunciarem abarcam questões ideológicas, históricas, políticas, sociais, emocionais sobre as próprias experiências vivenciadas durante o curso. É no momento em que tomam uma posição discursiva que os sujeitos se revelam, ou seja, o que analisamos, em nosso *corpus*, são posições discursivas que conseguimos apreender conforme vamos compreendendo discursos em funcionamento. Não tratamos, pois, de dados de indivíduos isolados, mas de enunciados produzidos por sujeitos na injunção dos discursos sobre aprender LI e afetados pelas práticas de sala de aula e formação intelectual no curso.

## 2.2 Memória Discursiva

Várias disciplinas estudam a memória por diferentes perspectivas, a partir das quais a tratam como materialidade complexa, podendo admitir que ela seja constituída por acontecimentos de ordem histórica, cultural e/ou midiática, sendo atravessada na relação texto-imagem o que poderá provocar rupturas, deslocamentos, regularidades. A memória será compreendida aqui como uma inscrição nas práticas sociais, o que acontece na tecitura dos espaços do imaginário e das construções do historiador.

Em nosso estudo a memória é um espaço do funcionamento discursivo, “constitui um corpo sócio-histórico-cultural”, por isso, nos afastamos das referências de memória enquanto “lembranças que temos do passado, a recordações que um indivíduo tem do que já passou” (FERNANDES, 2007, p. 59) e nos aproximamos do “estatuto dos implícitos [...], considerando que a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade uma certa memória social” (ACHARD, 1999, p. 11).

Achard (1999) adverte o quão perigoso é o trabalho com a memória em se tratando do risco de se psicologizá-la, como se na memória houvesse a possibilidade de interpretações de ““realmente-já-ouvido”, memória fono-magnética ou registro mecânico” (ACHARD, 1999, p. 11 - 12), por isso, sugere a intervenção da memória nos espaços dos implícitos.

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo (ACHARD, 1999, p. 13).

Para este autor, a memória não pode ser provada, mas partindo de um termo operador pode-se estabelecer, pelas regularidades, um certo número fixo de posições construindo-se um inventário. Nesta perspectiva, a memória não é uma repetição, mas se apóia no que é repetido, promovendo deslocamentos, comparações, relações contextuais. A memória será reconstruída no enunciado, não como origem, mas como operações que regulam as retomadas e a circulação do discurso.

A memória seria assim, estruturação da materialidade discursiva, entendida na dialética da repetição e da regularização. De acordo com Pêcheux (1999, p. 51) “uma memória poderia bem, com efeito, colocar em jogo em nível crucial uma passagem do visível ao nomeado, na qual a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura”. O discurso seria constituído tanto da memória, quanto

do esquecimento, provocando o *non-sens* quando não se consegue recuperar a memória que sustenta o sentido.

Para que haja a construção do sentido, é pela memória que se recupera o já-dito constituindo a teia discursiva. Desta maneira, o sentido estará na formulação, não será jamais o sentido da palavra e/ou na instantaneidade do enunciado, mas estará ligado aos efeitos de sentido da formulação ligada a outras formulações anteriores.

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. (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

A memória é este espaço de retomadas de discursos anteriores e um componente que marca o embate entre as questões ideológicas que restabelecerão os implícitos e as forças contraditórias que desestabilizarão os já-ditos, o que seria os efeitos de paráfrase, para Pêcheux, pois,

haveria assim sempre um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento: - um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo; – mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos” (PÊCHEUX, 1999, p.53) (grifos do autor).

Ficará estabelecido assim, um embate entre o acontecimento discursivo e as redes de memória, estando de um lado as forças que tentarão estabilizar os implícitos e do outro lado as forças que perturbarão os já-ditos.

A memória é “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas de contra-discursos” (PÊCHEUX, 1999, p. 56). Os já-ditos não são estáveis, nem homogêneos, é na opacidade que ocorrem os deslocamentos, as movências. A memória não é uma esfera plena, mas, um espaço que comporta o conflito e molda-se a depender da faceta do acontecimento que a impele.

Diante da instauração de um acontecimento novo, a memória pode se deslocar, se desestabilizar, mas se reinventa, se reconstrói em paráfrases novas, e mesmo que haja um distanciamento entre a palavra e a memória, ao se reconstruir abre-se para a possibilidade de novas articulações discursivas. Por isso, à analista é necessário se manter distante das evidências da materialidade linguística para buscar uma reflexão sobre os efeitos que emergem da materialidade discursiva.

Trazemos o conceito de memória discursiva para o nosso estudo devido à relação íntima entre os sentidos que emergem nas formulações dos enunciados das(os) participantes da pesquisa como possibilidade histórica. Essa possibilidade se constitui na circulação e repetição de sentidos de discursos de escolas de idiomas, de propagandas e dizeres sobre tecnologias, de nosso processo colonizatório e a relação de silenciamento e tabu com as línguas que se constituiu como traço, isto é, as representações que compreendemos serem enunciadas são a atualização dessa memória social e histórica que nos constitui e que nos diz sobre uma história de ensino de línguas no Brasil.

Tendo recorrido sobre, sujeito, discurso, sentido e memória discursiva, significa assumir que quando um sujeito diz de sua relação com a língua inglesa, ele utiliza-se da memória discursiva e deixa vir à tona as representações por ele construídas em suas formações imaginárias. Conceito que trataremos a seguir.

### 2.3 Formações Imaginárias

Na injunção a um discurso, o sujeito fala de um lugar social, tendo para si uma imagem de si mesmo, uma de seu interlocutor e uma do assunto que está tratando. Assim, reciprocamente há uma antecipação das representações pelas(os) enunciantes(es). Para Pêcheux, este jogo de imagens, que ele denomina de formações imaginárias, é inerente a qualquer situação comunicativa.

Nossa hipótese é a de que esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que *o lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1997b, p. 82) (grifos do autor).

Em um discurso não ocorre mera troca de informações entre A e B, mas, ambos os sujeitos estão presentes em lugares determinados na formação social. Ocorre entre os sujeitos um jogo de efeito de sentidos produzidos pelo imaginário que é social e resultante das relações de poder e de sentido. Nem todos os sentidos produzidos são conhecidos, à ideologia seria atribuída esta característica de produção do desconhecimento dos sentidos na materialidade linguística.

Será na prática discursiva, que o efeito de sentido constituído produzirá a ilusão de um único sentido. Ocasão em que o sujeito terá a ilusão de que é a fonte do sentido (esquecimento nº 1) e de que domina o seu dizer (esquecimento nº 2). Por passar por estes



dois processos, o sujeito do discurso não se vê afetado pela ideologia, assim, sua interpelação em sujeito está relacionada ao imaginário e ao simbólico.

As formações imaginárias funcionarão nos processos discursivos, onde estarão designados os lugares que cada sujeito, A e B, se atribuem mutuamente e a imagem que eles têm do seu lugar e do lugar do outro, a partir disso Pêcheux estabelece que todo processo discursivo pressupõe a existência das formações imaginárias conforme demonstrado a seguir (PÊCHEUX, 1997b, 82):

Expressão que designa as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	IA(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	IA(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	IB(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	IB(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que fale assim?”

Este esquema demonstra como as relações são estabelecidas nas situações discursivas, em que cada participante ocupa diferentes posições. As relações imaginárias podem ser consideradas como a maneira pela qual cada participante se posiciona no discurso e atua nas condições de produção.

Desta forma, haverá um referente que ocorre no atravessamento entre o “já ouvido” e o “já-dito” (PÊCHEUX, 1997b, 85), componentes das formações imaginárias. No processo discursivo estarão relacionados: a imagem que o sujeito faz de A (si), a imagem que faz de B (outro), a que faz do referente R (aquilo que irá dizer); a imagem que B faz de A, a imagem que B faz de B e a que faz de R. As relações de força e de sentido estarão em jogo em todo este processo.

Para a formulação do conceito de formação imaginária são consideradas, então, as três categorias: antecipação, relações de força e relações de sentido, através das quais será capaz de se manifestar no processo discursivo. A antecipação assinala a presença do enunciador que idealiza uma figura mental, representação imaginária de seu interlocutor e, por meio desta figura mental, determina as condições de produção das quais poderá se utilizar e quais serão suas estratégias discursivas. Já as relações de força são determinadas numa dinâmica de força entre lugares sociais e posições discursivas. Por fim, as relações de sentido

estabelecem interdiscursividades com outros textos, uma vez que os discursos estão em contato constante uns com os outros.

As formações imaginárias se apoiam em representações mentais do que possivelmente um interlocutor simboliza no mundo, quais seriam suas funções, qual seria o seu lugar social, quais seriam os discursos que ele já conhece ou desconhece. Aliando as formações imaginárias às condições de produção do discurso, podem-se determinar os efeitos de sentidos, que estão vinculadas aos sentidos que emergem nas decorrências do processo lógico. Os sentidos estão vinculados às formações imaginárias (desejo), às formações discursivas (fazer), às formações ideológicas (agir) e às formações sociais (dizer). Ao analisar a formação imaginária será necessário compreender a via de mão dupla, pois, A faz uma imagem de B que, por sua vez, também terá uma imagem de A.

O conceito de formações imaginárias está aliado ao conceito de representações como um jogo de projeções que os interlocutores concebem de si mesmos e do outro nos processos discursivos (PÊCHEUX, 1997b) significa trazer o movimento de sentidos na história. Às representações estão vinculadas as relações dos dizeres com a exterioridade, com a memória discursiva ressignificada na tomada da palavra. Tomamos por representações imaginárias na acepção de Hall (1997, p. 15) que: *“representation means using language to say something meaningful about, or to represent, the world meaningfully, to other people”*<sup>26</sup>. Para Hall a representação conecta sentido e linguagem à cultura.

O conceito de representação neste trabalho se dá também à luz de trabalhos vinculados à Linguística Aplicada (LA) por uma perspectiva indisciplinar (MOITA-LOPES, 2008), voltada para “as práticas sociais” (MOITA LOPES, 2008, p. 23), com reflexões do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006, 2008) e tratando principalmente sobre as questões culturais no imbricamento com a língua(gem) amparadas nos estudos de Guilherme (1995, 1998, 2008), as representações de LI (MATSUDA, 2012; HASHIGUTI, 2013) e aprendizagem de LI (GRIGOLETTO, 2003).

De maneira geral as representações são oriundas ideologicamente e estão presentes no imaginário dos sujeitos de forma cristalizada e homogênea. Com este estudo objetivamos problematizar ao máximo as questões que identificamos no *corpus* e as relacionamos na análise ressaltando os conceitos teóricos que trouxemos à tona.

Ligada às questões culturais está a complexidade para conceituá-la, e diversos autores têm visões que diferem entre si. Para Kumaravadivelu (2008) a cultura é referente a

---

<sup>26</sup> “representação significa usar a linguagem para dizer algo significativo sobre, ou representar, o mundo de forma significativa, para outras pessoas” (tradução nossa).

padrões de significação transmitidos historicamente através de símbolos. Desta maneira, a cultura abrangeria as crenças, os valores, os costumes e também as manifestações artísticas de uma comunidade. Este autor aponta para a problemática de se homogeneizar a cultura principalmente em consequência da globalização. Fato este retratado ao encontrarmos, em materiais didáticos de LI, a percepção de cultura como se fosse um bem adquirível, que pudesse ser simplesmente consumido.

As representações de língua(gem) afetam o ensino de LI, segundo Guilherme (1998), a concepção que a(o) professora(r) tem sobre o que seja a linguagem, pode levá-la(o) a diferentes caminhos em sua prática docente. Enquanto expressão do pensamento, a concepção de linguagem pressupõe que as(os) alunas(os) sejam indivíduos que se enunciam em LE não em relação aos outros, se não se expressarem bem é porque não pensam. Como instrumento de comunicação, a concepção de linguagem leva a(o) professora(r) a supor que suas/seus alunas(os) são emissoras(es) e receptoras(es) do código linguístico. De acordo com Souza (1995, p. 21) “a visão saussuriana da linguagem [...] considera a fala como um fenômeno individual e o sistema linguístico como fenômeno social, como se fossem dois pólos opostos”. A língua seria um conjunto de signos manipuláveis. Já na concepção de linguagem como processo de interação, a(o) professora(r) supõe suas/seus alunas(os) como indivíduos que realizam ações pela linguagem e se constituem sujeitos em processo de permanente construção.

Nos depoimentos abertos das(os) participantes desta pesquisa, compreendemos estarem em funcionamento diferentes concepções de língua(gem) (GUILHERME 1995, 1998), concepções que incidem na relação com que cada participante da pesquisa enuncia sobre o processo ensino-aprendizagem de LI vivenciado ao longo da vida.

Para Matsuda (2012), apesar de a LI ser falada duas vezes mais por não nativos do que por nativos, é comum serem tomadas como padrão as variedades da LI dos Estados Unidos da América e da Inglaterra, aspecto que influencia no processo ensino-aprendizagem, pois, sobressai uma valorização cultural com tais referenciais e um apagamento de todas as outras variedades de LI.

Já as representações que envolvem a LI se baseiam em sentidos de língua como lugar de alegria e realização profissional, sendo ignorada, na maioria dos métodos de ensino, a ocorrência de problemas e conflitos por e na língua entre as culturas.

Discursivamente, a língua estrangeira aparece pouco relacionada à discussão de problemas sociais, situações difíceis que envolvam temas considerados talvez mais delicados, como a morte, os desastres naturais, as questões

políticas, guerras, confrontos, pobreza e exclusão, que também acontecem na e pela língua inglesa (HASHIGUTI, 2013, p. 50-51).

Como as representações não se fecham em determinados espaços e conceitos, elas se tornam inúmeras a depender das formações imaginárias as quais estiverem vinculadas. Por isso, ao analisarmos as sequências discursivas as reunimos conforme as regularidades enunciativas e localizamos outras representações ainda não mencionadas.

Tendo circunstanciado os conceitos-chave para este trabalho, bem como sua localização nos estudos advindos da AD em consonância com a Linguística Aplicada e os estudos culturais, passaremos aos aspectos metodológicos da pesquisa.

## **Capítulo III**

### **Um Modo de fazer**

Spread love everywhere you go.  
Let no one ever come to you without leaving happier.  
Mother Teresa

Neste capítulo, discorreremos sobre os aspectos metodológicos empregados para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Iniciamos explicitando como a proposta AREDA se constitui e partimos para a descrição da natureza, do contexto e dos participantes da pesquisa. Posteriormente, indicamos os procedimentos e descrevemos os instrumentos de que nos servimos para a coleta e para a análise dos dados. Por fim, apresentamos cada participante da pesquisa.

### **3.1 Proposta AREDA**

A Proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) de pesquisa foi elaborada por Serrani-Infante a partir do desenvolvimento do projeto “Identidade e Identificação Linguístico-Cultural: Funções da Segunda Língua na Constituição do Sujeito de Discurso” (SERRANI-INFANTE, 1999, p. 281), com o objetivo de discutir e propor deslocamentos sobre a compreensão do processo de aquisição ou ensino-aprendizagem de segunda língua, a partir de categorias teórico-metodológicas da análise do discurso e de uma teoria psicanalítica da subjetividade.

Para a autora, a aprendizagem abarca outras questões além dos recursos linguísticos e aplicações gramaticais, ela entende “que o sujeito “aprende” significativamente uma segunda língua quando, pronto para a experiência do próprio estranhamento, se inscreve, por processos identificatórios, em discursos, mais especificamente em formações discursivas da segunda língua-cultura” (SERRANI, 1998, p.130). Concordamos com Serrani, quanto à existência de implicações para além do cognitivo e da capacidade de assimilação de regras estruturais da língua outra, em um processo de ensino-aprendizagem, mas optamos pelo termo “língua estrangeira” divergindo da autora quando denomina segunda língua.

Compreendemos que vivemos no Brasil um contexto em que as línguas outras, que não a língua portuguesa, são apagadas em detrimento dessa, já que não há um cenário no qual a população esteja cambiando entre uma e outra língua diferentes, a não ser em comunidades ligadas de alguma maneira a imigrantes e/ou à população indígena. Quando optamos pelo termo língua estrangeira, estamos pensando no brasileiro, nascido de pais brasileiros sem o convívio em núcleos de outras nacionalidades. Para nós, a língua materna é a língua primeira, aquela que estrutura o sujeito psiquicamente (Revuz, 1998), o ponto de partida para que ele possa lançar-se ao estranho da/na língua outra.

A língua estrangeira é a língua outra que incide na relação que mantemos com a língua materna, pois esta é a que nos é familiar. Nesta perspectiva a língua estrangeira é a que nos causa estranhamento, é a língua estranha ao que nos é familiar. Ao optarmos pelo termo

língua estrangeira consideramos que o processo seja passível de conflitos, o que seria diferente se elegêssemos o termo segunda língua, que, a nosso ver, apaga o conflito, pois não reflete as questões intrínsecas ao estranhamento psíquico e corporal pelos quais o sujeito aprendiz é atravessado no/pelo processo ensino-aprendizagem. Tampouco o termo língua adicional, que vem sendo enunciado por alguns autores quando pressupõem “a adição de outra língua às línguas que [a]o alun[a]o já possui deve – idealmente – gerar uma convivência pacífica entre elas, sem atritos, pelo fato de que, em geral, atendem a objetivos diferentes” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 34).

É importante pontuarmos que buscamos na proposta AREDA a ferramenta que nos possibilitasse compreender o funcionamento discursivo dos sujeitos que se constituem em/na língua estrangeira. Ao narrar de si mesmo, das experiências vividas em/na LI, os sujeitos participantes da pesquisa permitem que se instaure uma tensão enunciativa em que se revela a discursividade sobre como eles percebem a aprendizagem de LI no curso de Letras-Inglês EAD.

Serrani baseou-se nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Francesa sobre a produção de sentidos operar nos níveis intra e interdiscursivos, ao propor a análise do AREDA para a compreensão do funcionamento discursivo. Não importam as respostas em si, mas o estudo das “ressonâncias discursivas que permitam levantar hipóteses em relação às funções da [...] língua [estrangeira] para o sujeito de discurso, visando aprofundar o estudo de processos identificatórios em jogo” (SERRANI, 1999, p. 288).

Com relação às respostas não terem importância em si mesmas, é devido ao fato de que nesta proposta importam os modos de dizer. Para tal, foi solicitado às/aos enunciantes(es) que gravassem suas respostas às questões abertas, elaboradas pela pesquisadora, a fim de falarem sobre os diversos aspectos das próprias experiências vividas em outras línguas, no nosso caso, em LI.

O objetivo do AREDA é a análise de como a(o) enuncianta(r) diz de si mesmo, de suas experiências, e não o que ela(e) informa sobre ela(e) mesma(o). As perguntas são elaboradas de maneira modificada para contribuir que a(o) participante retome o mesmo tópico. Esta abordagem colabora para a observação das ressonâncias discursivas, que possivelmente aparecem nas diferentes formulações.

A proposta da autora é conceber a ressonância discursiva de significação enquanto paráfrase (SERRANI, 1997), ela explica em sua tese que há um efeito de vibração semântica mútua, que amplia o sentido de paráfrase, pois ao conceito de ressonância também está ligado o sujeito de linguagem. Foi a partir do funcionamento parafrástico na constituição do objeto

de discurso – o espanhol – ao analisar a imigração europeia na região do rio da Prata, que Serrani percebeu a existência de ressonâncias discursivas quando algumas marcas linguístico-discursivas se repetiam o que contribuiu para a construção da representação de um sentido preeminente.

No que concerne à paráfrase, Pêcheux (2009) sugere o funcionamento em uma formação discursiva historicamente dada figurando como uma reformulação que se apresenta como uma produção dos efeitos de sentido na memória. É um retorno ao já-dito possível historicamente, realizado e ancorado no nível do interdiscurso.

Se apoiando na distinção conceitual entre intradiscurso e interdiscurso, conceitos propostos por Pêcheux, Serrani salienta a pertinência em se operar com tais categorias para a análise do AREDA. Para esclarecimento didático propomos dois esquemas que ilustram o funcionamento tanto do intradiscurso, quanto do interdiscurso, porém, é importante destacar que se trata de um funcionamento intrínseco e esta separação não é tão clara durante as práticas discursivas.

O nível intradiscursivo atua na dimensão linear do discurso, na relação do dito com o que foi dito antes e ao que se aponta dizer:



Como demonstrado na imagem que construímos, esta relação está na superfície linguística, no nível da formulação, é o discurso que opera sobre si próprio. Caracteriza-se pela articulação.

Já o interdiscurso é do nível da constituição, o que opera na dimensão em que funcionam os implícitos, da ordem das determinações ideológicas e inconscientes. Remete ao pré-construído, ou seja, à construção histórico-social anterior e exterior que permite o sentido do enunciado:



O nível interdiscursivo, conforme ilustramos, remete a algo exterior ao discurso que precisa ser retomado, pela memória discursiva, assim, para a produção de sentidos, há uma relação entre algo já-dito, que surge e causa um efeito naquilo que está sendo dito. Sem ter



consciência deste fato, aquele que fala, tem um conhecimento anterior que é alcançado durante as práticas discursivas. Este é o funcionamento do pré-construído: algo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, porém, é determinado materialmente no interdiscurso.

O efeito do pré-construído, aquele sempre-já-lá, provoca uma relação de anterioridade como um eco que possibilita o enunciado, assim, o pré-construído é um elemento do interdiscurso reinscrito no intradiscurso. Há uma relação que, apesar de distintos conceitualmente (PÊCHEUX, 1995), o interdiscurso e o intradiscurso estão constitutivamente vinculados e coexistem na materialidade da língua, mas estas etapas são apagadas, para o próprio sujeito do discurso, pelos esquecimentos<sup>27</sup>.

No AREDA procuramos encontrar os momentos de interpretação, as tomadas de posição do sujeito em relação à língua estrangeira. Buscamos, então, analisar implícitos de sentido na relação sujeito - língua estrangeira (SERRANI, 1998). A investigação se pauta na relação interdiscursiva, considerando os processos sociohistóricos e inconsciente do sentido que se constituem na cadeia intradiscursiva em que cada enunciativa(r) expõe-se como seu sentido.

### **3.2 Natureza da Pesquisa**

A metodologia do trabalho é de caráter qualitativo, analítico-descritivo e interpretativo. Na AD, são postulados dispositivos de interpretação em que a analista, ao delimitar um *corpus*, já está se posicionando discursivamente, pois não há neutralidade na tomada de posição. Buscamos, durante a análise, reconhecer as ressonâncias discursivas que constituem os sentidos nos dizeres dos sujeitos. A AD trabalha com efeitos de sentido, e busca compreender como os sujeitos são interpelados pelos/nos discursos. Como cada discurso se sustenta a partir de práticas discursivas, que são sociais, não é necessário levantar números precisos e extensos de dados, pois pressupomos que cada posição-sujeito do discurso é uma posição vazia que pode ser ocupada por qualquer sujeito que se identifique com/em tal discurso.

### **3.3 Universo e sujeitos da pesquisa**

A pesquisa ocorreu no contexto profissional dos graduados da primeira turma do curso de Letras-Inglês EAD da Universidade Federal de Uberlândia. Como vimos, o curso de

---

<sup>27</sup> Conceitos tratados na segunda seção.

graduação em questão foi criado por uma iniciativa da CAPES, visando aperfeiçoar o processo de capacitação dos professores da rede pública, a partir da abertura do calendário de atividades do PARFOR.

De acordo com o Censo da Educação Básica (Educacenso) (TEATINI, 2009) realizado em 2007, para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Brasil havia de 300 a 400 mil professoras(es) sem graduação, de 200 a 300 mil professoras(es) com licenciatura atuando fora da área de formação e de 50 a 100 mil professoras(es) graduadas(os), mas sem licenciatura.

De acordo com dados disponíveis pelo Ministério da Educação em 8 de novembro de 2010, houve o investimento de cerca de “R\$25 milhões em recursos para bolsas e custeio do PARFOR. O orçamento global da agência para 2011 [foi] de R\$ 3,5 bilhões, com um aumento de mais de cinco vezes em relação a 2003” (CAPES, 2010)<sup>28</sup> para a capacitação de professoras(es) da Educação Básica. No relatório de gestão PARFOR do quadriênio que compreende o referido orçamento são apresentados os dados em nível nacional, desta maneira, a Universidade Federal de Uberlândia está contemplada dentro da região sudeste.

Com o foco principal em capacitar as(os) professoras(es) da Educação Básica caracterizadas(os) no Educacenso mencionado, o edital de 2010 da UFU previu 200 vagas, que foram abertas para o curso de graduação em Letras-Inglês EAD. Mas, conforme mencionado anteriormente, das 160 vagas reservadas às/aos professoras(es), que exercem a profissão sem a devida diplomação, apenas dez candidatas(os) inscritos na Plataforma Freire foram aprovadas(os). De forma bem simplista, pois, não é nosso interesse analisar o programa federal em si, ousamos dizer que o foco em capacitar as(os) docentes sem graduação, da cidade de Uberlândia e região, foi substituído pela graduação de novas(os) docentes, desta maneira, o investimento acabou atendendo a demanda social.

Ligada ao número maior de ingressantes advindos da demanda social do que da Plataforma Freire, como exposto no item 1.1 desta dissertação, estava a heterogeneidade da atuação profissional e da proficiência em LI. Um curso que havia sido planejado para capacitação de professoras(es) de LI sem diplomação, precisou ser direcionado a um grupo em que havia tanto participantes graduadas(os) de diversas áreas, quanto participantes sem nenhuma graduação e com diferentes níveis de proficiência em LI. Outra variável a ser considerada era a idade das(os) alunas(os), no grupo havia desde aposentadas(os) a jovens

---

<sup>28</sup> CAPES Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/4204-para-e-um-dos-destaques-na-execucao-do-parfor>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

com maioria civil. Além disso, o aspecto ligado à idade variava o conhecimento e as habilidades diante do uso das ferramentas da tecnologia.

Para a realização de um curso no formato EAD é condição indispensável que as(os) alunas(os) tenham habilidades com o uso das ferramentas da tecnologia, haja vista que o curso nesta modalidade pressupõe sua realização pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem. Então, houve um período de habituação à plataforma *Moodle*, que, conforme apresentado no primeiro capítulo, foi o ambiente de aprendizagem utilizado durante o curso, para que as(os) alunas(os) conhecessem essa ferramenta *online* de interação. A estrutura dos pólos e as(os) tutoras(es) presenciais foram fundamentais para o auxílio das(os) alunas(os) que precisaram aprender a manusear e organizar os arquivos digitais de estudo no computador, bem como os editores de texto.

### **3.4 Procedimentos e descrição dos instrumentos para a coleta de dados**

O primeiro passo institucional para o desenvolvimento deste trabalho foi a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP. Após a autorização para a realização desta pesquisa, contatamos dez graduadas(os), ocasião em que foram explicados os objetivos da pesquisa, e, então, procedemos ao convite à participação. Foram incluídos na pesquisa as(os) cinco participantes que concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), não participando as(os) alunas(os) que apesar de terem concordado verbalmente em participar, não retornaram o arquivo de áudio com o registro das respostas do questionário, nem assinaram o termo. Elegemos previamente o número de cinco participantes por considerá-lo um número plausível de voluntárias(os) a se conseguir, dado que há pouco mais de 30 alunas(os) formadas(os) no curso. Número este que foi confirmado após contarmos e convidarmos as(os) participantes enunciantes(es) deste trabalho.

Como assinalamos anteriormente, na pesquisa discursiva, não nos baseamos em dados quantitativos, mas qualitativos, nos quais buscamos encontrar marcas históricas e ideológicas da relação dos sujeitos na língua. A pesquisa discursiva recebe um olhar interpretativo que considera as(os) participantes como sujeitos discursivos levando em conta suas condições de produção, quando ocupam o lugar discursivo, desta maneira, mesmo que houvesse apenas uma/um participante a pesquisa ainda seria válida, pois, este lugar poderia ser ocupado por qualquer sujeito.

Nossa coleta de dados seguiu a proposta AREDA (SERRANI-INFANTE, 1999) para a compreensão da aprendizagem de LI como LE, a partir de categorias teórico-metodológicas

da AD situando conceitos da relação com o interdiscurso e a alteridade discursiva presentes na língua. O roteiro AREDA foi elaborado com vinte e sete questões abertas (Anexo B) com a finalidade de proporcionar uma ocasião favorável para que as(os) cinco graduadas(os) que participaram da pesquisa como voluntárias(os) enunciassem sobre sua vida pessoal, estudantil e principalmente sobre a relação de aprendizagem da LI.

As perguntas foram entregues de uma só vez e as(os) participantes da pesquisa foram orientadas(os) a escolherem um momento em que pudessem estar sozinhas(os) para gravarem suas respostas em algum dispositivo de MP3. Explicamos que não havia a necessidade de seguirem a ordem das questões, bastando apenas que indicassem o número de cada pergunta respondida. Outra orientação importante que foi dada às/aos participantes, de acordo com o roteiro AREDA, é com relação a não haver resposta certa ou errada e mesmo que sentissem a ocorrência de repetição e/ou contradições, não deveriam se preocupar com este fato, pois, o interesse da pesquisa está ligado ao modo como respondem às questões e não às respostas em si.

### **3.5 Procedimentos para a análise dos dados e montagem do *corpus***

O encaminhamento dos arquivos de áudio com as respostas do questionário poderia ser via CD, DVD, *pen drive*, mensagem em celular ou por *e-mail*. Duas/dois das(os) participantes optaram em responder via *Whatsapp* e três delas(es) gravaram os áudios na nuvem e encaminharam os *links* por *e-mail*. As respostas foram transcritas utilizando o *software Express Scribe Transcription*, escolhido devido à facilidade de acesso ao áudio via teclado, o que colaborou sobremaneira com o processo de transcrição.

O *corpus* da pesquisa foi constituído do texto na materialidade escrita de forma que nenhuma/nenhum participante foi identificada(o), todos os nomes foram alterados com a finalidade de mantermos o anonimato tanto das(os) participantes quanto das pessoas citadas durante as gravações. Além do cuidado com relação ao anonimato, também cuidamos para que fosse registrada a forma de dizer de cada participante, para tal, utilizamos as convenções de transcrição elaboradas por Guilherme (2008) na qual, são considerados os tempos de pausas, a entonação de voz, as ênfases, as hesitações, entre outros recursos que marcam os modos de dizer das(os) participantes e significam durante a análise.

Para a análise dos dados trabalhamos com o conceito de ressonância discursiva, que de acordo com a definição de Serrani-Infante (1998, p. 161) consiste na “vibração semântica mútua, que tende a construir, no intradiscurso, a realidade de um sentido”. Desta forma, as ressonâncias discursivas podem ocorrer em relação às unidades específicas ligadas aos modos

de dizer, ou aos itens lexicais, e se referem aos efeitos de sentidos produzidos pela repetição das construções sintático-enunciativas.

Foram considerados durante as análises os efeitos de sentidos e não apenas as informações transcritas em resposta ao questionário. Nos depoimentos os alunos trouxeram suas posições ideológicas e subjetivas, o que permitiu que as tensões enunciativas presentes em seus dizeres fossem desveladas.

### **3.6 Perfil das/dos participantes da pesquisa**

Para preservarmos a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos nomes fictícios. A seguir, delineamos um breve perfil das(os) cinco participantes a partir das respostas do questionário AREDA.

**Ada:** 52 anos, ingressou no curso com o objetivo principal de ter promoção na carreira, é funcionária pública do estado de Minas Gerais e trabalha na parte administrativa de uma escola de educação básica. Concluiu o ensino médio no ano de 1982 e esta é a sua primeira graduação. Antes do curso de graduação em Letras-Inglês EAD só havia estudado a LI na educação básica, mas durante a graduação procurou vários meios para estudar e aprimorar os conhecimentos da língua. Durante a gravação do depoimento foi bem sucinta e se ateu a respostas pontuais, previamente elaboradas, preferiu não expandir os argumentos, a entonação da voz foi constante e o ritmo da fala foi bastante acelerado. Atualmente não atua como professora de inglês.

**Duda:** tem 35 anos, iniciou o curso de Letras para realizar um sonho pessoal, apesar de não ter sido sua primeira escolha, já que havia se graduado em outro curso anteriormente, mas, sempre desejou ser professora de inglês, pois, começou a admirar a LI desde o seu primeiro contato, aos 10 anos. Concluiu a primeira graduação em 2007 e passou a atuar profissionalmente na área de música, tanto por motivos profissionais, quanto por motivos pessoais começou a aplicar-se aos estudos de LI e desde então, vem sempre se aprimorando e se dedicando a eles. Durante a gravação do depoimento foi bem natural e argumentou de forma detalhada em todas as questões, mostrando-se solícita à pesquisa e à vontade diante da gravação. Atualmente atua como professora de educação infantil em outro país, sendo a LI, a língua de instrução.

**Estela:** possui 39 anos, é professora de LE, assim o curso de Letras-Inglês EAD formalizou a sua profissão de atuação. Apesar de ter se graduado na área de exatas em 1999, nunca atuou profissionalmente nessa área, mas sempre se dedicou ao ensino de LE em um instituto de idiomas. Acredita que a modalidade a distância tenha favorecido sua formação,

pois leciona nos três períodos do dia e não via outra possibilidade de conciliar os estudos e o trabalho. O contato com a LI iniciou quando ela tinha 10 anos de idade e desde então, sempre estudou e manteve-se atualizada nessa língua. Durante a gravação das respostas ao questionário manteve-se focada em suas argumentações previamente preparadas e conservou o tom de voz e ritmo de fala em uma velocidade quase que constante o que marcou o interesse pelo controle do que era dito durante o registro. Atualmente atua como professora de LE, dentre elas a LI, em um instituto de idiomas.

**Léo:** está com 54 anos de idade, a graduação em Letras-Inglês EAD foi sua primeira graduação e a finalização do ensino médio aconteceu em 1982. Os estudos de LI iniciaram aos 14 anos em escola de idiomas, mas já se interessava pela língua desde que tinha por volta de 9 ou 10 anos. Apesar de sempre ter se interessado pela língua e também pelo que chamou de cultura inglesa, ao iniciar o curso de Letras não estava vivenciando uma prática de LI, por isso, declara que tinha uma proficiência intermediária. Considera ter ampliado a proficiência em LI até o final do curso, por ter se dedicado também a cursos extracurriculares para aprimorar o nível de conhecimento linguístico. Ao responder as questões variou levemente o ritmo e o tom da voz. Pela entonação, escolha e frequência das palavras, nos leva a perceber que preparou as respostas previamente. Atualmente é professor de LI em duas escolas diferentes.

**Ricardo:** tem 40 anos, sua primeira formação aconteceu em 1999 em outro curso, mas não exerce essa profissão. O primeiro contato com a LI foi na escola fundamental, na antiga quinta série. Depois, aos 12 anos de idade, estudou em instituto de idiomas para melhorar a nota da disciplina de LI da escola formal. Atua como professor de LI em uma escola de idiomas e trabalha nos três períodos do dia, por isso, atribui à modalidade do curso a possibilidade de tê-lo concluído, pois, conseguiu conciliar o trabalho e os estudos. Respondeu ao questionário argumentando de forma detalhada e mostrou-se a vontade diante da gravação, variando o tom de voz como se estivesse em um diálogo.

## **Capítulo IV**

### **Um gesto de interpretação**

“Change your life today.  
Don’t gamble on the future, act now, without delay.”  
Simone de Beauvoir

#### 4.1 Um olhar para o *corpus*

Assumindo o papel de analista, nosso objetivo é nos posicionarmos em uma instância investigativa e a partir deste lugar de alteridade lançar o olhar sobre os discursos em funcionamento. Procuramos encontrar “os sentidos de uma manifestação discursiva” (SANTOS, 2004, p. 110), quando buscamos pelos efeitos de sentidos nos enunciados.

Tomando os enunciados como nossa unidade de análise discursiva, alcançamos, pelo gesto de interpretação, a significação, que é o momento em que o significado passa por um crivo. A partir disso, identificamos quais representações estão inscritas no discurso, para compreendermos os sentidos que ressoam no *corpus* de análise.

Tendo como escopo a compreensão do discurso em seu acontecimento discursivo, localizamos as regularidades enunciativas, as quais compreendemos como

as evidências significativas, observadas na conjuntura enunciativa da manifestação discursiva em estudo. Essas evidências aparecem como elementos de recorrência, de idiossincrasia enunciativa, ou ainda, de efeito provocado pela natureza de organização dos sentidos na enunciação. É por meio das regularidades que se emoldura com mais clareza o tópico em investigação pel[a]o analista, corroborando, assim, com as projeções determinantes advindas dos objetos, hipóteses e questões de pesquisa (SANTOS, 2004, p.114).

A partir das regularidades focalizamos as significações nas manifestações discursivas estabelecidas nas sequências discursivas e as organizamos pelas inter-relações existentes estabelecendo os espaços discursivos.

É importante então, considerarmos a distinção proposta por Pêcheux quando ele denomina de ““série discursiva” um fragmento de discurso tal como ele aparece, tal como é lido numa apreensão ingênua, e “sequência discursiva”, o sistema construído pela descrição que faz de uma série um todo” (PÊCHEUX, 2014, p. 273). Assim, nos propomos a trabalhar com as sequências discursivas, doravante SD, como o recorte do *corpus* em que analisamos a ocorrência de regularidade enunciativa.

Para compreendermos como os participantes da pesquisa significam a aprendizagem de LI passaremos a analisar algumas representações que ressoam em seus dizeres as quais apresentaremos como: a) Representação de EAD; b) Representação de docente no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa; c) Representações de língua inglesa; e d) Representação de fluência em língua inglesa.

Esclarecemos que realizamos nossas análises tanto nas ressonâncias discursivas das(os) diferentes participantes, quanto o funcionamento discursivo dentro das SD de uma-um mesma(o) participante. Como segue:



## 4.2 Representações de EAD

Todas(os) as(os) participantes são trabalhadoras(es) e apesar de expressarem o desejo de fazer a graduação em Letras-Inglês, nenhuma/nenhum delas(es) manifestou alguma tentativa de realizar esse curso em outra modalidade, que não, à distância, nem em outro momento, e/ou instituição de ensino. Nos dizeres das(os) participantes ressoou o sentido que representam da modalidade de educação a distância. Assim, a EAD foi coisificada, tratada como experiência nova e estranha, aspectos fragilizantes que os sujeitos apresentaram nas suas relações com o curso. Depois, a EAD passa a significar ferramenta de possibilidade para alguma outra coisa, ao mesmo tempo em que é significada como tecnologia.

Trataremos dessas ressonâncias a partir das SD abaixo transcritas (os grifos são nossos):

(SD 01) **Duda:** Éh.. pergunta número quatro. Éh,..., a minha relação,..., éh,..., com,..., **ferramenta tecnOLógica com o Moodle foi uma coisa nova**, mas eu acho que eu tive muito suporte daquela primeira unidade do curso onde te ensina a fazer, éh,..., éh,..., {barulho com a boca} a anexar... a trabalhar no *Moodle*, te apresenta o *Moodle*, o quê que é o *Moodle*? **Eu acho que foi riquíssimo, néh?** Ih... Então assim, eu não tive dificuldade, néh? Pra falar a verdade eu acho que eu tive dificuldade só com uma coisinha lá naquela plataforma que era pôr cor nos textos, estas coisas. Isso foi a única coisa assim do CURSO INTEIRO que eu senti dificuldade, que mesmo com uh,..., o tutorial eu não consegui pegar muito assim,..., mas eu acho que foi, talvez mesmo, faltou eu ficar um pouquinho mais ah atendida e pesquisar um pouco mais, **mas éh, eh eu SUPER,..., acredito na educação EAD, no Moodle eu acho que é uma ferramenta muito poderosa** inclusive eu estou fazendo um curso aqui também que é EDA, aqui mesmo na Inglaterra eh,..., é pelo mesmo *Moodle* que a gente usa aí na UFU, o atual néh? Acho que é o 2.4, é a mesma plataforma. Então, assim, eu não estou tendo dificuldade nenhuma. **Então, eu acho que foi algo que foi pra vida assim, néh?** Eu acho que,..., **muitos programas que eu usei durante a graduação para fazer os trabalhos,..., a gente teve acesso a tanta,..., tanta ferramenta que eu nunca tinha ouvido falar** quando eu fiz a graduação na música e pelo que eu conversei com o pessoal do curso presencial eles não tiveram acesso também, assim, não tiveram esta formação e eu acho que **nós fomos privilegiados nesta questão**. Como a gente já estava inserido no *Moodle*, então, eu acho que um cenário puxa o outro, néh? Então, a gente já tava todo mundo mesmo **nesta parte tecnológica** e porque não usar outras formas, eu acho que isso foi apresentado muito BEM para nós no CURSO, então eu acho que eu não tive muito problema nenhum. Até hoje eu uso algumas ferramentas que nos foram apresentadas, como o *Prezi*, que foi uma dica assim que nos deram muito boa, e foi muito bom eu sempre usei e sempre me dei super bem!, não tive problemas.

(SD02) **Estela:** /... / **me foi aberta a possibilidade** de ingressar no curso de Letras-Inglês-EAD o que foi algo maravilhoso, pois era uma vontade antiga que eu tinha! **E o melhor de Tudo foi a possibilidade de ser a distância**, o que me possibilitou conciliar com o trabalho.. que em muitas vezes se DAva.. nos três períodos.

(SD 03) **Léo:** O curso de Letras-Inglês nesta modalidade EAD ainda hoje é uma experiência de ensino recente. Eh eh como toda **experiência Nova** é uma coisa que desperta alguns temores!, uma certa insegurança e muitas dúvidas, eu acredito. Agora em relação ao nosso curso propriamente.. o ambiente Moodle, pra mim, por exemplo, foi uma novidade. Aquela lacuna que representa.. a ausência de um professor físico, digamos assim, gera a princípio uma **certa insegurança**. Mas éh.. éh.. é uma impressão passageira, o ser humano, eu acredito, é extremamente adaptável! Aquilo que no início parecia **esTRAnho!** aos poucos foi se tornando parte de uma rotina de estudos e de aprendizagem.. que também traz vários pontos positivos,..., **A principal.. destas vantagens, na minha opinião, é ah, a autonomia do estudante que assume um papel muito mais ativo no seu próprio processo de construção de competências, de conhecimentos. Além de intervir diretamente nos processos de administração dos estudos,..., estabelecendo metas, prazos, períodos de dedicação da própria aprendizagem. Isso, sem falar nas possibilidades proporcionadas pela novas tecnologias da informação e**

**comunicação.** Felizmente pra mim, eu sempre mantive um contato bastante íntimo com essas tecnologias. Portanto, elas longe de representarem um problema, pra mim, sem dúvida alguma.. foram aliadas muito imporTANtes no contexto do meu aprendizado.

**(SD 04) Léo:** É claro que existem disciplinas com as quais um estudante se identifica mais.. outras menos... éh algumas éh.. de caráter muito mais teórico ih aquelas que possibilitam uma verificação mais prática. **O fator comum entre todas essas disciplinas, na minha opinião, é a intermediação e também a integração entre os conteúdos do currículo através do ambiente Moodle. No começo da nossa graduação, portanto, eu acredito que houve um período de adaptação aos estudos.. e o conteúdo das disciplinas foi mais voltado, mais direcionado, no meu ponto de vista, pra minimiZAR esse estranhaMENTo e para facilitar a nossa adaptação.** Eu acho que definir uma grade curricular para um curso.. com essas características.. não deve ser uma tarefa fácil! Porque há muitos.. elementos e há muitas variáveis em jogo. Agora de uma maneira geral, eu posso dizer que tive experiências.. realmente significaTivas com as disciPLInas éh.. de um modo geral no decorrer de nosso curso.

**(SD 05) Ricardo:** Na pergunta de número cinco, **foi uma experiência muito diferente porque eu nunca, nunca tinha feito um curso a distância, uma EAD, néh! Então.. éh,..., para mim foi uma coisa muito éh.. inovaDora mesmo e tudo, difeRENte daquilo que eu, que eu tava acostuMado, néh! Porque eu venho do ensino presencial praticamente a minha vida inteira, néh! Ih.. ih pra mim foi interessante porque aprendi também ferraMENTas,..., éh.. da compuTAção, néh!** que é uma coisa que eu também tenho uma certa dificulDAde ih.. pra mim serviu pra eu aprender essa questão dih dih mexer um pouco com os TICs, néh! e com as questões tecnológicas.

Ao enunciar sobre a relação com as ferramentas tecnológicas, Duda (SD 01) explica que conheceu e aprendeu a utilizar o *Moodle* no curso, após ter recebido suporte na primeira disciplina. Em seu dizer, assim como para Léo e Ricardo, a modalidade a distância está marcada como novidade, estranhamento, sendo chamada de “coisa” ou experiência “nova”, “estranha”, “diferente”. A coisificação da EAD é, de fato, a relação do historicamente possível de ser enunciado, naquele momento, para as(os) participantes ao lembrarem e narrarem o início do curso – a EAD como uma coisa (não como educação): o estranhamento, a necessidade de adaptação era uma novidade com aspectos positivos (potencialidade quase infinita das ferramentas, como enunciam Duda: (SD 01)/.../ *Moodle* foi uma coisa nova /.../ mas éh, eh eu SUPER,..., acredito na educação EAD, no *Moodle* eu acho que é uma ferramenta muito poderosa /.../; Estela (SD 02): /... / me foi aberta a possibilidade /.../ E o melhor de TUdo foi a possibilidade de ser a distância/.../. Léo: (SD 03) /.../ experiência Nova /.../ esTRANho! /.../ possibilidades proporcionadas pela novas tecnologias da informação e comunicação /.../; e Ricardo: (SD 05)/.../ foi uma experiência muito diferente /.../ uma coisa éh... inovaDora /.../ difeRENte /.../, e também aspectos fragilizantes para o sujeito (medo, insegurança): Léo: (SD 03) /.../ certa insegurança /.../, (SD 04) /.../ pra minimiZAR esse estranhaMENTo/.../.

Essa coisificação é uma maneira de discursivizar a EAD no lugar do diferente, não só em relação ao ensino e à sala de aula presencial, mas também em relação aos sentimentos, sensações, emoções (medo, insegurança...). Além disso, nessas sequências, o que parece caracterizar a EAD é a relação com a tecnologia e as ferramentas, ou mesmo, a EAD *como ferramenta* que possibilitou chegar a outras ferramentas. Neste sentido, a EAD é tecnologia, e tecnologia é sempre discursivizada como ferramenta para algo, para o futuro.

A tecnologia em nossa sociedade é, muitas vezes, discursivizada pelo critério da utilidade, considerada como um meio para se chegar a um fim. Seguindo a lógica tecnocrática o desenvolvimento tecnológico pressupõe que a tecnologia posterior sempre é melhor do que a antecedente, assim, na área educacional tem se construído a ideia de que o uso das novas tecnologias da informação e comunicação, já se constitui um novo paradigma para o ensino. Compreendido desta maneira, o ensino que emprega estas tecnologias é inovador, conforme Paula (2013, p. 220) é necessário

demonstrar que as novas TIC's (Tecnologias da Informação e da Comunicação) ampliam as possibilidades técnicas e pedagógicas de atendimento qualitativo e quantitativo da crescente demanda por formação em nosso país, ao mesmo tempo em que favorecem novas formas de acesso a informação e de construção de conhecimento coletivo.

Neste aspecto, por essa via, o fato de que a tecnologia sempre foi constitutiva da prática escolar não é considerado. Porque por si só, o conhecimento escolarizado já é uma tecnologia, a própria escrita é uma tecnologia, sem a qual todo o sistema educacional que conhecemos atualmente não existiria. O sujeito produz uma técnica para dizer de si mesmo e também ao dizer do/com o outro, ele pratica a “tecnologia do eu” (FOUCAULT, 2008, p. 50), o cuidado de si pressupõe a técnica da escrita como uma característica. Portanto, é inapropriado pensar que somente a partir das novas tecnologias da informação e da comunicação é que temos um ensino com tecnologia.

Foucault (2008, p. 62) esclarece que escrever era importante na cultura do cuidado de si:

*una de las características más importantes de este cuidado implicaba tomar notas sobre sí mismo que debían ser releídas, escribir tratados o cartas a los amigos para ayudarles, y llevar cuadernos con el fin de reactivar para sí mismo las verdades que uno necesitaba.*<sup>29</sup>

Uma das tecnologias mais antigas, conhecer-se a si mesmo, está ligada à escrita. Culturalmente já tivemos o predomínio da oralidade, mas a partir do desenvolvimento das estruturas políticas, administrativas e burocráticas os arquivos escritos foram avolumando-se e ainda mantêm sua existência. Na atualidade há uma tentativa, um movimento em busca de substituição de muitos manuscritos pelo digital, com as novas tecnologias possibilitando arquivos de outra ordem, que não em papel.

Apesar de as novas tecnologias fazerem parte das nossas práticas sociais, na área da educação ainda não são tão naturalizadas. Por isso, o estranhamento e a insegurança ressoam

<sup>29</sup> “Uma das características mais importantes desse cuidado envolveu tomar notas sobre si mesmo que deveriam ser relidas, escrever tratados ou cartas para os amigos para ajudá-los, e levar cadernos para reativar para si as verdades de que precisávamos”. (tradução nossa)

nos dizeres dos participantes. Duda diz que necessitou de instruções sobre o meio de aprendizagem do curso de graduação. (SD 01) /.../ *Moodle* foi uma coisa nova /.../. Ao adquirir familiaridade com a plataforma de aprendizagem e na medida em que ia se estabelecendo a forma de funcionamento desse ambiente como meio de interação, Duda passou a perceber o *Moodle* como uma ferramenta de possibilidade para a educação: (SD 01) /.../mas éh, eh eu SUPER,..., acredito na educação EAD, no *Moodle* eu acho que é uma ferramenta muito poderosa/.../. No enunciado de Duda está presente uma ênfase à educação a distância que é dada no embate com a modalidade presencial de ensino.

Como vimos no Capítulo I, a EAD tem um percurso histórico no Brasil. Conforme Saraiva (1996, p. 41), o registro do início da modalidade de educação a distância em nosso país é datado em torno de 1922 e 1925, a depender da disseminação dos meios de comunicação. Assim, apesar de, no Brasil, termos cerca de um século de experiências na EAD, essa modalidade de ensino foi regulamentada somente em 2005, o que colaborou para que ela ficasse marginalizada em sua informalidade. Para além destas questões legais, têm-se também um embate quanto a educação presencial, pois, este molde é algo consolidado e vigora em nossa sociedade. O que está no imaginário do sujeito brasileiro é a eficiência e o prestígio do ensino presencial, por isso, percebemos no enunciado de Ricardo (SD 05): [a] EAD /.../éh /.../ difeRENte daquilo que eu, que eu tava acostuMado, néh! Porque eu venho do ensino presencial praticamente a minha vida inteira, néh! /.../ o efeito de sentidos ligado à memória discursiva do sistema presencial de ensino.

Como compreendemos, o poder do *Moodle* seria o de possibilitar o curso como acontecimento. Não é apenas uma ferramenta digital, é uma ferramenta poderosa que permite a realização de um acontecimento. A EAD é significada como tecnologia, tecnologia-poder (ter a faculdade ou a possibilidade de) é aqui que retomamos a ligação com o futuro, pois, o sentido que ressoa é o de capacidade, possibilidade, potencialidade para se realizar. A EAD neste sentido é uma ferramenta direcionada ao alcance daquilo que se imagina, é da ordem do possível, da ordem do futuro.

Duda também enuncia sobre as experiências vividas na EAD, como forma de diferenciar as que vivenciou durante a primeira graduação dela. Utiliza o argumento de troca de informações com alunos do curso de Letras na modalidade presencial para endossar o seu saber, de que o conhecimento de ferramentas digitais foram acessados no curso de graduação EAD (SD 01): /.../ Então, eu acho que foi algo que foi pra vida assim, néh? /.../ muitos programas que eu usei durante a graduação para fazer os trabalhos,..., a gente teve acesso a tanta,..., tanta ferramenta que eu nunca tinha ouvido falar /.../ nós fomos privilegiados nesta questão./.../. Observamos nesta sequência, que as

experiências passaram a fazer sentido para Duda, assim a EAD muda de sentido, deixa de ser coisa/estranha aquilo que antes era não nomeável como educação, mas ainda é ferramenta, e continua ocupando o espaço da possibilidade. A EAD, significada como tecnologia, confere o poder de acesso, a capacidade de uso das ferramentas numa projeção de futuro.

Léo admite que o curso de Letras-Inglês EAD seja uma experiência de ensino recente então enuncia: SD 03: /.../Eh eh como toda experiência NOva é uma coisa que desperta alguns temores!, uma certa insegurança e muitas dúvidas, eu acredito./.../ Ao dizer toda experiência, Léo utiliza o pronome indefinido com a intenção de atingir a totalidade, se inscreve na injunção do dizer para estabilizar o sentido da nova experiência de ensino. Se toda experiência nova é uma coisa que desperta alguns temores, a modalidade EAD do curso de Letras-Inglês é uma coisa nova, logo, a modalidade EAD do curso de Letras-Inglês desperta alguns temores. Ao mesmo tempo em que se inscreve na totalidade, também é indefinida a quantidade de temores. Alguns temores, não são todos os temores. O pronome indefinido (alguns) neste caso ocupa o espaço que tenta minimizar a totalidade.

Mas em contraposição, Léo acrescenta: (SD 03)/.../certa insegurança e muitas dúvidas, eu acredito./.../ o efeito de sentidos retoma a totalidade, pois, mesmo permanecendo indefinida a insegurança e as dúvidas, os pronomes utilizados requerem a completude. A insegurança está ligada à certeza, àquilo que é verdadeiro, determinado, próprio, garantido, inevitável, seguro. Então, na tentativa de atenuar a insegurança, Léo a realça e logo em seguida a reforça intensificando as dúvidas com o uso do pronome indefinido muito, que é uma forma de engrandecer e/ou aumentar algo em quantidade. Para fechar a ideia, Léo enuncia: (SD 03) /.../eu acredito./.../, marca então, um posicionamento ideológico de que crê em alguma coisa. O verbo transitivo indireto pede um complemento, mas esse complemento não está na sequência da frase, ele está na opacidade do dizer.

A tonalidade de voz empregada no momento enunciativo aliada à posição do sujeito e do verbo transitivo indireto, também dizem no enunciado. Léo não começa dizendo: eu acredito que..., caso essa fosse a ordem do enunciado, reivindicaria para si o sentido de que o curso de Letras-Inglês EAD não seja seguro, então, esse sentido fica escamoteado no enunciado, posicionando o sujeito como alguém que apenas concorda com algo já posto, e não alguém que defenda essa ideia. O posicionamento discursivo combina com a entonação de voz amena ao final do enunciado, que, por estar em um paradoxo, busca estabilizar o conflito. Neste caso, o curso representa a insegurança, mas já o concluiu e logrou êxito na formatura, como dizer de algo inseguro que te proporciona segurança? O enunciado é

permeado por esse conflito, e busca pela aprovação do interlocutor em uma relação de alteridade.

Léo enuncia sobre haver um estranhamento com relação à EAD: (SD 04) /.../No começo da nossa graduação, portanto, eu acredito que houve um período de adaptação aos estudos.. e o conteúdo das disciplinas foi mais voltado, mais direcionado, no meu ponto de vista, pra minimizar esse estranhamento e para facilitar a nossa adaptação/.../. Conforme Derrida (2003) o estranhamento face ao desconhecido, está relacionado ao que lhe é familiar, é este batimento que ressoa no dizer de Léo, que estranha a rotina desconhecida: o uso de aparatos tecnológicos, o espaço físico indeterminado (o curso pode ser acessado em qualquer lugar, a estrutura da instituição inexistente no dia-a-dia do aluno), os horários a se cumprir não são estabelecidos, todos estes fatores emergem no enunciado “EAD estranha” em contraposição àquilo que lhe era familiar: se deslocar até um espaço institucional determinado, cumprir horários, conviver com os colegas em um ambiente em que estivesse também presente uma/um docente. É um estranhamento, um desconforto perante as novas práticas que demandam a EAD. O sentido que está em funcionamento é o da modalidade de ensino a distância no embate com a modalidade de ensino presencial, por isso, Léo recorre à necessidade de um período de adaptação à EAD.

A EAD também está significada como ferramenta nos dizeres de Léo (SD 03): /.../ A principal.. destas vantagens, na minha opinião, é ah, a autonomia do estudante que assume um papel muito mais ativo no seu próprio processo de construção de competências, de conhecimentos. Além de intervir diretamente nos processos de administração dos estudos,..., estabelecendo metas, prazos, períodos de dedicação da própria aprendizagem /.../ Ao elencar as vantagens, Léo trata a EAD como uma ferramenta que propicia ao aluno subsídios de organização e administração tanto do tempo dedicado aos estudos como um gerenciamento uma autonomia na aprendizagem. Assim, o sentido que ressoa neste enunciado é de que a aprendizagem é determinada pela gestão do próprio sujeito.

Ao enunciar sobre as disciplinas do curso, Léo marca a plataforma *Moodle* como o lugar de vínculo do currículo. Em seu enunciado ressoa a necessidade de um ponto estável para aquilo que possa se configurar como virtual, como desconexo e/ou desvinculado. SD 04: /.../ O fator comum entre todas essas disciplinas, na minha opinião, é a intermediação e também a integração entre os conteúdos do currículo através do ambiente *Moodle*/.../ No modelo presencial de educação existe um espaço físico que se caracteriza para as inúmeras funções escolares, ao exemplo de: salas de aula, sala de secretaria com mobiliário para arquivo de documentação administrativa e registro acadêmico, sala da coordenação, biblioteca, pátio, entre outros espaços arquitetônicos que possam existir. Já no modelo a distância, não há as edificações, elas

ocupam o imaginário do aluno, que por não frequentar o estabelecimento de ensino, será impelido a buscar o logicamente estável. Nesse caso, o *Moodle*.

Compreendemos o *Moodle* como um espaço de significação heterotópica, considerando heterotopia (heteros = diferente, alter = o outro; topia = espaço), seria então o espaço do outro, em contraposição ao espaço do mesmo, aqueles aceitos com vistas à objetivação do mesmo: a prisão, a escola, o corpo, a loucura, a sexualidade, etc. É um paradoxo, pois, o *Moodle* como um espaço escolar, poderia ser compreendido apenas como um exercício de poder para a formação de um sujeito acadêmico, a objetivação do modelo acadêmico, mas podemos compreendê-lo também como um espaço heterotópico (FOUCAULT, 2006), um lugar de múltiplas camadas, que dispõe de relações que não são vistas de imediato, espaço de alteridades, que não são localizáveis nem aqui, nem lá, simultaneamente físico, mental, digital, virtual.

Assim como Foucault explica o espelho como uma heterotopia,

na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, lugar que ocupo, uma espécie de efeito retroativo; é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. A partir desse olhar que de qualquer forma se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim e começo a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou; o espelho funciona como uma heterotopia no sentido em que ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho, ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que ela é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto virtual que está lá longe. (FOUCAULT, 2006, 415)

podemos também, compreender o *Moodle* como uma heteretopia, pois é um espaço que existe e que funciona no momento da conexão, durante o uso da(o) aluna(o) produzindo um efeito de sala de aula. Espaço onde podem acontecer as interações, onde há o registro, o arquivo das produções, reverberando a memória institucional, que ao mesmo tempo pode ser outro lugar. Quer seja um cômodo da residência, o local de trabalho, ou qualquer outro espaço físico em que a pessoa esteja. Assim, o espaço real (aquele em que a pessoa está fisicamente) associa-se ao espaço virtual (a sala de aula) espaço em que ela se projeta e que está do lado de lá. Reconhecemos o *Moodle* como este espaço em que as múltiplas relações não são identificáveis imediatamente, as amplas possibilidades estão desterritorializadas.

A sala de aula, no sistema EAD, ocupa um espaço de dispersão, ela deixa de se situar com precisão, se desterritorializa, ela é virtual. Levy (1996) explica que o virtual, é da ordem do possível, por isso, não o contrapõe ao real, mas ao atual. Para o autor, o virtual e o real são exatamente iguais, separam-se apenas pela temporalidade, já o atual é tido como “uma

produção de qualidades novas, uma transformação das ideias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual” (LEVY, 1996, p. 17). Não há, como no sistema presencial, o cumprimento de horários estabelecidos e os espaços determinados para as salas de aulas, assim, a EAD advém de uma realidade particular que rompeu com a organização tradicional do sistema educacional, deixa de ter uma localização física específica e ocupa o espaço virtual para o seu desenvolvimento.

Acontece o efeito *Moebius* no sentido em que além da desterritorialização, “associado à virtualização [está] a passagem do interior ao exterior e do exterior ao interior” (LEVY, 1996, p. 13), há uma interferência daquilo que é público ao que é privado na relação constituída na EDA. Numa alusão ao que as palavras-coisas imprimem no coração, Derrida também trabalha com o ideia de que haja inter-relação daquilo que está fora com aquilo que está dentro: “o fora irrigando o dentro, o dentro se expandindo para fora” (2012, p. 218), ou seja, o conhecimento, a aprendizagem acontece no interior do ser, que pelas palavras, desenhos, músicas, pinturas consegue se expressar e externalizar o conhecimento, a aprendizagem. O *Moodle* é este espaço de interação que funciona como o meio que invade o espaço interior da aluna (constituição de experiência, de memória) e também o espaço privado (o local onde a aluna acessa o sistema), mas ao mesmo tempo, o *Moodle* expande o conhecimento que antes era privado e se comporta como um espaço público em que todas(os) as(os) envolvidas(os) no curso o acessa.

#### 4.3 Representações de docente no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa

O sentido de docente para as(os) participantes da pesquisa não esteve vinculado ao saber, mas a uma necessidade de intimidade, de afeto, em detrimento da convivência nos mesmos espaços físicos. A afetividade não foi estabelecida numa relação explícita com o ensino, mas numa relação pessoal por meio de redes sociais e participação em grupos de pesquisa. Para as/os discentes a responsabilidade pela própria aprendizagem no curso, manteve-se sobre elas(es) mesmas(os).

**(SD 06) Duda:** Então, o processo de ensino- aprendizado, o meu processo de ensino-aprendizagem néh? Éh.. eu comecei, eu tive o meu primeiro contato aos 10 anos de idade e aí eu cedo eu percebi que era uma coisa que me interessava e eu achava a língua muito bonita!, enfim! E eu admirava muito a professora, sabe!, **aquele DOMÍNIO** e eu lembro que eu sempre falava que eu ia ser professora de inglês. E aí tá!,..., isso era coisa de criança, morreu ali, tal. Depois eu retomei os estudos na época em que apareceu o *Orkut* que era uma rede social parecida com o *Facebook* néh? Em 2006, 2005/2006 e aí foi quando um,..., um,..., alemão entrou em contato comigo, porque ele queria que eu gravasse umas faixas para o CD dele e aí no meio da conversa entrou uma menina que falava inglês do Brasil, que hoje ela é minha amiga, assim, já tem muitos anos, ficamos amigas, e ela começou a traduzir, e **eu não falava muito! Assim.. eu conhecia cores, algumas coisas do verbo to be, coisa básica.** Depois disso eu comecei a sentir a necessidade.. enfim, néh Da língua, do, do, de aprender esta língua



mais profundamente eh as coisas foram acontecendo... muito,..., **de forma muito natural, eu fui aprendendo com os meus erros mesmo**, e à medida que o pessoal conversava comigo eu colocava um tradutor do lado, néh, eu conversava muito pelo *Messenger*, e aí,..., eu traduzia, não entendia algumas coisas, eu colocava e aí fui formando o vocabulário através disso e em 2006/2007 **eu conheci** o [nome do esposo] que é meu esposo atual, néh!, **meu esposo! e aí foi quando o meu vocabulário foi firmando mais e ele me corrigia muito!** Então, éh éh esta primeira parte do meu aprendizado foi assim de erro mesmo? Errando e aprendendo e eu pensava áh então, isso se fala assim, então sempre pensava nisso. **E hoje eu já estou.. na parte de um aprendizado dois que seria uma coisa muito avançada que é aquela questão que você só aprende quando está morando no país.** Hoje eu moro em LONDres e aí é totalmente diferente todos os dias eu aprendo! Todos os dias eu aprendo! E é aquela questão de.. éh, por exemplo, se a pessoa fala uma palavra aí eu falo, gente!, mas é assim que pronuncia? Igual néh /-wɔ:.tər/ o povo fala muito /'wɔ:.tə/ eu aprendi no Brasil, /'wɔ:.tə/ néh, e aí aqui é o inglês britânico, então fecha um pouquinho mais, tudo é muito fechado néh? E aí eu pensava: “nossa! mas pronuncia assim?”, então,..., e aí parece que abre uma outra parte da mente assim, néh,..., eu, eu, eu tô com a outra parte da mente que trabalha, que eu sinto que trabalha muito com essa parte do deTAlhe agora, da língua, sabe? Eh, do ACENTO mesmo, do detalhe e eu tô muito nesta fase agora e é isso, **o meu aprendizado ele, ele tá assim na prática! mesmo, sabe?** Eu acho que foi muito, eu aprendi muito com o erro eh,..., muito com esta questão de eu ter tido a oportunidade, de ter gente éh,..., no caso meu marido é nativo me corrigindo a todo tempo, isso me ajudou muito.

(SD 07) **Duda:** eu me lembro, como eu falei anteriormente.. da minha professo\_, da minha primeira professora de Língua Inglesa!, que ela tinha um domínio muito grande da língua! eu me lembro dela até hoje! Eu lembro de algumas lições,.. até hoje! Éh,..., ih..eu perguntava muito e eu lembro muito também de uma professora que eu tive no ensino MÉdio! E eu lembro que **ning\_ a turma ninguém queria nada com nada e eu estudava por conta própria!** éh.. um livro que o meu vizinho ia jogar fora e eu PEGUEI! Ih.. tinha toda a gramática do ensino médio lá!, era um livrinho bem comPLEto! **Eu fazia até algumas unidades assim por conta e eu tirava dúvida com ela!..** coisa que tava,..., que era FOra do que ela tava dando. Néh?, ela achava o MÁximo! {tosse} Porque.. mostrava o meu interesse, enfim! ih.. o meu contato era muito de discutir.. néh? Essa questão, a, as.. principalmente a gramática, que era o que eu gostava! Então.. era muito assim de.. tirar dúvidas!, era mais de tirar dúvidas assim.. ih,..., eu tive muito incentivo.. principalmente da professora do ensino médio!, acho que é por isso!, que,..., ela via que eu gosTava, então? ela me elogiava MUIto eu tinha muito incentivo assim da parte dela!

(SD 08) **Estela:** Ingressei no curso de inglês na FISK aos.. 10 anos aproximadamente, no princípio eu achava que o aprendizado da língua.. **um pouco complicado**, mas ao mesmo tempo era bem instigante. **Tinha colegas com uma facilidade maior que eu, pois eu era MUIto Tímida na época e tentava me esquivar de qualquer.. participação em sala de aula e, por isso, o destravar da língua foi mais demorado.** Durante todo o processo de aprendizagem eu achava a didática BOA dos professores, mas o conteúdo do material era MUIto cansaTivo e nada empolgante. Apresentavam situações muito longe da realidade e ficavam mais na fantasia com diálogos que não se encaixavam muitas vezes em situações corriqueiras do dia-a-dia.

(SD 09) **Estela:** as professoras que eu mais me lembro são: Cibebe, Simone e a Marta. Com elas eu aprendi a importância do inglês e a gostar do idioma. **Elas eram professoras comprometidas e apaixonadas pelo inglês e por ensinar. Exigentes e motivadoras, sempre prontas para tirar dúvidas e e\_ exigir a prática das habilidades.**

(SD 10) **Léo:** Antes de entrar no curso de Letras-Inglês eu já tinha um grande interesse pela disciplina, tanto na escola, como no meu dia-a-dia. Eu frequentei um curso em escola de idiomas quando eu tinha por volta de 14 anos. Além disso, **na época eu também tive a oportunidade de estabelecer contato com alguns falantes nativos! de Língua Inglesa..** porque na escola regular onde eu estudava.. havia proGRAmas de intercâmbio cultuRAL! Éh.. portanto eu tive alguns colegas estrangeiros.. a maioria deles norte americanos na minha sala de aula. Esse contato também foi muito imporTANte para o desenvolvimento das habilidades linGUÍsticas. Especialmente a FAla, a compreensão audíTiva.. além de de reforçar o meu interesse e a minha vontade de aprender cada vez mais.

(SD 11) **Léo:** Os professores de inglês que eu tive antes da minha graduação via de regra **seguiram uma cartilha mais tradicional do ensino de idiomas. Aquela cartilha que privilegia os aspectos formais,..., éh graMática, aquisição de vocabulário etc.** Port\_ éh.. então.. o contato que tivemos foi baseado nessa perspectiva mais tradicionalista.. aonde o professor ainda ocupa ah, a posição de transmissor de conhecimento e de conteúdos.. e o aluno se mantém numa posição mais paSSiva de receptor desses conteúdos. Portanto, meu esquema de aprendizagem convencional não fugiu, eu acredito, ao, ao padrão geral.

(SD 12) **Ricardo:** quando comecei a ver na esCOla **eu tinha uma certa dificuldade com o inglês**, então.. eu não ia bem nah na, na.. nas PROvas, nos traBAlhos e tudo mais. Então, meus pais néh resolveu a me colocar num curso particular dess\_ num curso de inglês enfim, néh! que tem por aí, as escolas.. instituto de idiomas para eu poder melhorar a nota, então o pra\_ pra\_ o primeiro objeTIvo foi esse néh de melhorar a nota, eu devia ter aí mais ou menos uns 12 anos de idade néh, também aí na antiga quinta série.

(SD 13) **Ricardo:** Lembro muito dos professores que me ensinaram.. na minha ah.. ,..., eh.. aprendizado do instituto de idiomas néh, a Telma, a Maria Gomide, a Cibele néh, que foram **professoras assim.. que me ajudaram muito, porque puxavam muito pra conversação, sempre pediam pra eu faLAR, néh.. porque eu era bem Tímido e tudo, então,..., éh me ajudaram a ter a fluência que eu possuo hoje na na questão do do inglês néh?**

(SD 14) **Ada:** foi há muitos anos atrás e **não me lembro como foi.**

(SD 15) **Ada:** não me lembro.

Estela e Ricardo enunciam sobre as experiências que vivenciaram no início da aprendizagem de Língua Inglesa de forma modalizada SD 08/.../um pouco complicado/.../; SD 12/.../eu tinha uma certa dificuldade com o inglês/.../. Ambos os participantes ao se posicionarem não admitem a tensão e o embate constitutivo no processo de aprendizagem de língua estrangeira e designam a timidez como a causa de uma limitação da participação deles em sala de aula SD 08 /.../ Tinha colegas com uma facilidade maior que eu, pois eu era MULito TÍmida na época e tentava me esquivar de qualquer.. participação em sala de aula e, por isso, o destravar da língua foi mais demorado. /.../ SD 13 /.../ professoras assim.. que me ajudaram muito, porque puxavam muito pra conversação, sempre pediam pra eu faLAR, néh.. porque eu era bem Tímido e tudo, então,..., éh me ajudaram a ter a fluência que eu possuo hoje na na questão do do inglês néh?. Estela e Ricardo representam a aprendizagem de LI na habilidade oral, silenciam as outras habilidades da língua e atribuem às suas características pessoais a dificuldade de enunciarem em LI, responsabilizando as professoras dos institutos de idiomas pelo desenvolvimento da aprendizagem.

A representação de docente nos dizeres de Estela e Ricardo é de que cabe a este a incumbência de levar o aluno a participar e a aprender a língua estrangeira. SD 09 /.../ Elas eram professoras comprometidas e apaixonadas pelo inglês e por ensinar. Exigentes e motivadoras, sempre prontas para tirar dúvidas e e\_ exigir a prática das habilidades.; SD 13 /.../ professoras assim.. que me ajudaram muito, porque puxavam muito pra conversação, sempre pediam pra eu faLAR, néh.. /.../. Os verbos que ressoam nas duas SDs são: exigir, motivar, ajudar, puxar e pedir; que deslizam para o sentido de “ser a causa”. Assim, nos enunciados de Estela e Ricardo os professores causam a aprendizagem dos alunos, porém, percebemos que este sentido é possível no sistema presencial de ensino, pois, conforme vimos na seção 4.2, na EAD a aprendizagem foi significada como causada pelo próprio sujeito, em sua gestão, pela sua própria administração do próprio aprendizado, na EAD o sentido de aprendizagem está desvinculado da figura da(o) docente.

Nos dizeres de Duda também está marcada a ênfase na habilidade oral e de “ser a causa”, mas para esta participante, a docente não representa a causa de sua aprendizagem, mas a causa de seu interesse pela língua. Ela atribui à sua lembrança da primeira professora de inglês a representação que tem do fazer docente: SD 06 /.../ aquele DOMÍNIO /.../. No enunciado de Duda percebemos que a admiração pela professora influenciou o interesse dela pela língua culminando na identificação pela língua e pela profissão ao se espelhar na docente.

Ainda na relação aluna-professora, Duda traz em seu dizer a lembrança de uma professora do Ensino Médio com a qual construiu uma relação que ela denominou de “tirar dúvidas”. Ao mesmo tempo em que marca a importância da relação que a professora mantinha com ela, enunciando os verbos: incentivar, gostar, elogiar; para se referir à maneira pela qual percebia a docente, Duda nega a aprendizagem de sala de aula, enunciando que “estudava por conta própria”, pois, fazia atividades extraclasse e levava as dúvidas para a professora sanar.

Nenhum sujeito permanece em apenas um lugar no interior de um processo enunciativo e quando ocupa uma posição discursiva, instaura uma sequência de identificação/desidentificação. No enunciado de Duda, SD 07, ao referir-se à primeira professora de LI, houve uma identificação com o fazer docente, que deslizou para a identificação com a própria docente e ao referir-se à professora do ensino médio, apesar de identificar-se com a abordagem de ensino de LI há uma desidentificação com a docente.

Nas SD 06 e 07, Duda marca a escola regular como o lugar não autorizado para o ensino de língua inglesa: 06: /.../eu não falava muito! Assim.. eu conhecia cores, algumas coisas do verbo *to be*, coisa básica/.../; 07: /.../ning\_ a turma ninguém queria nada com nada/.../. Está na memória dos brasileiros que no ensino regular o aprendizado de LI se restringe ao básico, ao verbo *to be*, há a não valorização deste ensino, por isso, o desinteresse geral da turma. O que desliza nesse sentido é que o lugar autorizado para o ensino de LI é o instituto de idiomas. Em consequência desta desautorização ela se posiciona como alguém que /.../estudava por conta própria/.../ Eu fazia até algumas unidades assim por conta e eu tirava dúvida com ela/.../ está marcado no dizer de Duda a representação de docente incapaz de efetivamente ensinar a LI na escola regular.

Já Ada e Léo apagam a presença das(os) docentes quando questionadas(os) sobre suas lembranças sobre as(os) professoras que tiveram como aprendizes de Língua Inglesa, em suas respostas à questão 17 do questionário AREDA. Ada denega qualquer lembrança limitando-se a dizer SD 15: não me lembro e Léo restringe-se a dizer sobre a forma como acontecia o ensino SD 11 /.../ seguiam uma cartilha mais tradicional do ensino de idiomas. Aquela cartilha

que privilegia os aspectos formais,..., éh grAMática, aquisição de vocabulário etc. /.../ Nos dizeres de Léo está marcada a abordagem tradicional de ensino, que de acordo com Guilherme (1998, p. 204) “estava ligado à concepção de que adquirimos LE quando sabemos suas formas e regras, a mesma concepção existente para o aprendizado das línguas clássicas”. O silenciamento de Ada e Léo desliza para a contra identificação dos processos pelos quais vivenciaram, ao apagarem a relação aluna(o)-professora(r).

Ada, além de apagar em seu dizer o contato que teve com as(os) professoras(es) de LI antes da graduação (SD 14), apagou também o processo de ensino-aprendizagem de LI antes do curso de Letras-Inglês EAD (SD 15). Ela denega a aprendizagem anterior ao curso de graduação silenciando sentidos que lhe constitui, mas que não permite serem revelados.

Duda e Léo trazem a figura da(o) falante nativa(o) como central para a aprendizagem que tiveram de LI. Na SD 10: /na época eu também tive a oportunidade de estabelecer contato com alguns falantes nativos! de Língua Inglesa./ Léo dá ênfase à habilidade oral quando conviveu com alunas(os) estadunidenses que fizeram intercâmbio no Brasil na época em que estava na escola regular de ensino. Na SD 06 Duda enfatiza a participação do “falante nativo” para fazer as correções do uso que fazia e faz da língua, ela se refere à habilidade oral, ao trazer algumas observações de acento e diferenças de pronúncia: /de forma muito natural, eu fui aprendendo com os meus erros mesmo/ /.../ eu conheci/.../meu esposo! e aí foi quando o meu vocabulário foi firmando mais e ele me corrigia muito! /.../ /E hoje eu já estou.. na parte de um aprendizado dois que seria uma coisa muito avançada que é aquela questão que você só aprende quando está morando no país./ /.../ /o meu aprendizado ele, ele tá assim na prática! mesmo, sabe?/ Nos dizeres de Duda estão atravessados os sentidos interdiscursivamente de que ela atribui a própria aprendizagem a si mesma, devido à convivência com falantes nativas(os) de LI.

Assim, compreendemos que apesar de Duda ressaltar um interesse pelas regras em referência às normas gramaticais e aos modos estruturais da língua, o modo como se relaciona com a LI nos permite depreender que ela tenha “a concepção de linguagem como processo de interação e como processo em permanente construção” (GUILHERME, 1998, p. 203). Duda permanece em aprendizagem, na medida em que vivencia situações de uso real de LI no contexto de sua atual condição de moradora de um país que tem essa língua como a primeira língua.

Ainda com relação à representação de docente durante o processo de aprendizagem de LI, em alguns dizeres das(os) participantes da pesquisa ficou marcada a tensão quanto à relação que mantiveram com as(os) docentes no curso EAD. Trazemos algumas SDs que

marcam o embate entre o sentido de distância e proximidade na relação aluna(o)-professora(r), bem como, na relação professora(r)-aluna(o), significadas nestes dizeres.

(SD 16) **Duda:** Ah.. durante a minha gradua\_ a minha graduação, eu lembro muito duh,...., professor Wesley néh, {sobrenome do professor}! Eu lembro muito dah.. experiência que ele contou,....., éh.. uma vez que ele foi na Índia e aí ele usou isso como.. como éh.. um contexto néh pra poder a gente escrever.. tinha que escrever sobre experiências que a gente teve, que.. nos deixou em uma situação compliCada! enfim.. e era tudo em Língua Inglesa, na verdade a gente tinha que gravar.. eu acho! éh! e isso.. eu achei que. Eu lembro dele assim, bastante,....., **E o meu contato não era próximo porque a gent\_... assim, era e não era néh, a gente,...., Como eu fazia o curso EAD!, era mais de tirar dúvida eh na webconferÊNCia e quando,...., eu participava de algum ,...., éh evento.** Consileel essas coisas.. a gente via eles lá! Ele, no caso, com outros professores. **Mas era um contato bem legal, bem bacana assim,....., éh,...., era um distante, próximo, néh! Apesar da gente estar num curso EAD, era uma coisa bem próxima! E lembro muito da Nina que.. foi assim,...., eu,....., tive a oportunidade de participar de grupo de pesquisa que eu acho que foi.. uma coisa MUITO marCANte, isso na minha vida acaDÊMica! Porquê foi uma oportunidade que eu não tive no curso de Música, então eu achei o MÁximo! Sabe,...., eu achei assim.. MUITO bacana essa oportuniDade! Conheci.. muita coisa baCAna! eh.. abriu. foi outro mundo eh.. eu tenho conTato! bacana até hoje. Acho que foi muito VÁlido tudo eh,...., eu admiro muito ambos profissionais!**

(SD 17) **Estela:** os professores que mais me lembro são: Nina, Aninha, Anne, Wesley, Juliano. **Com a professora Nina eu tive um contato maior quando entrei para o seu gru\_ grupo de pesquisa. E pude ver a sua dedicação, comprometimento e a gama de conhecimento que ela possui. Ela é uma pessoa admirável e competentíssima.** Com os professores Aninha, Anne e Wesley meu contato se deu mais durante os simpósi\_.. simpósios, encontros, e até as redes sociais! Eles são espetaculares e se mostram sempre dispostos a ensinar. Já com o Ju\_ Juliano o meu contato foi através de sua disciplina de linguística de *corpus*, que achei fantástica foi um conteúdo com atividades práticas usando diversas ferramentas de tradução o que me deixou empolgada, pois tradução é uma área que me encanta.

(SD 18) **Ricardo:** Na pergunta de número,....., péra aí que eu tô fazendo confusão. ah! Pergunta de número dezoito, néh: na questão da graduação. Quais professores que eu me lembro? **Eu me lembro dah.. Dra Nina néh que foi assim que me ajudou também de certa forma a conseguir a graduar, que foi aquela pessoa, que falou assim: “não! vamo lá, você tem o que fazer levanta, vamo bora!” néh da Dra. Dani na apresentação do pôster acadêmico, da Maria Emília que foi MUITo legal comigo, na questão dos estágios, documentação, me auxiliou muito, em questão disso. Do Dr. Juliano que foi muito gentil, muito bacana, prestativo, também, MUITo.. envolVIDo com o processo. Do Claudionor também que eu tive trocando ideias com ele, gostei muito do material dele. Da profa. de literatura {risos} que eu esqueci o nome dela agora, mas eu gostei muito do material dela achei muito, muito rico o material também. Enfim! Teve alguns professores que eu gostei! Gostei bastante, mas assim, a gente não tinha muito contato néh com eles néh, talvez se tives\_ A Anne também néh, não posso esquecer da Anne! Ih.. mas se a gente tivesse contato talvez eu tivesse gostado mais ainda e teria conhecido mais professores ainda néh.**

(SD 19) **Léo:** Durante a minha graduação eu tive professores que.. eu considero como aqueles que.. queBRARAM alguns parid\_ paradigmas mais tradicionais. Eh.. muitos deles realmente introduZiram conceitos NOvos,...., além de reflexões.. novas,...., que foram e são importantes! para o processo de ampliação de meus horiZONtes. Não só linguísticos como também para outras questões relevantes,....., **Eu acho que de maneira geral todos os orientadores, professores e tutores da minha graduação contribuíram para o meu crescimento em maior ou menor escala. Portanto fica difícil de citar ou lembrar.. de um ou de outro nome em particular.**

(SD 20) **Ada:** lembro de TODOS, o contato foi,...., poucas vezes.. em eventos.

Na SD 16, a tensão daquilo que Duda tem significado como próximo e distante emerge, quando ela tenta estabelecer que apesar de estar em um curso EAD vivenciou uma relação de proximidade com as(os) docentes. A representação de curso a distância é de que os contatos sejam realizados e mediados pela tecnologia, então, ela começa justificando que

havia uma distância, considerando que o curso era EAD: /.../ E o meu contato não era próximo porque a gente... assim, era e não era néh, a gente,...., Como eu fazia o curso EAD!, era mais de tirar dúvida eh na webconfeRÊNCIA e quando,...., eu participava de algum ,...., éh evento./.../ Existe um conflito entre o imaginário daquilo que Duda entendia como EAD e as vivências dela no curso. Ela significou os momentos síncronos de webconferência e os encontros em eventos acadêmicos da mesma maneira e estabeleceu uma nulidade do aparato tecnológico, ou seja, para ela, não importou se as(os) professoras(es) e alunas(os) estavam no mesmo espaço físico para ser efetivado o que significou como proximidade. Ou seja, a proximidade foi efetivada pela sincronia do momento.

Ainda na SD 16: /.../ Mas era um contato bem legal, bem bacana assim,...., éh,...., era um distante, próximo, néh! Apesar da gente estar num curso EAD, era uma coisa bem próxima!./.../. Há neste dizer de Duda, um embate entre as representações de distante e próximo, como uma contraposição daquilo que está afastado ao que mantém uma intimidade. Está marcado o paradoxo entre o que seria uma relação impessoal e uma relação pessoal. Por isso, Duda utiliza o advérbio “apesar” contrariando suas expectativas quanto à relação que esperava manter com (as)os docentes do curso. Ela expõe uma ideia oposta, mas que não causou o impedimento da ação.

No enunciado de Duda está marcado que o esperado de uma relação aluna(o)-professora(r) era que esta fosse consonante à modalidade do curso, mas as experiências relatadas pelas(os) participantes são de que mantiveram uma proximidade com as(os) docentes, concordamos então, com Santos quando afirma que

o corpo, pela materialidade simbólica e pela alteridade imbricada nos dizeres, não se constituía ausente, mas presentificado por outra materialidade, como corporalidade de afeto, visível pela textualidade escrita, no funcionamento do discurso eletrônico, nas relações para a aprendizagem. Essa afetividade foi resultado da inter-relação entre os participantes e foi necessária para romper com a tensão gerada pelo discurso da dificuldade que emergiu, dentre outras questões, pela ausência física do corpo para a oralidade da LI e, sobretudo, na adequação à modalidade de EAD. (SANTOS, 2017, p. 100)

Por isso, ao falar da relação aluna(o)-professora(r) na EAD, as(os) participantes enunciam sobre a presença das(os) docentes, mesmo que essa informação lhes pareça contraditória.

Nas lembranças que apresentam das(os) docentes, Duda e Estela trazem em seus dizeres a memória de uma proximidade com a professora Nina, pois, elas participaram do grupo de pesquisa desta docente e estabeleceram um contato diferenciado dos que mantiveram com as(os) demais professoras(es). SD 16: /.../ E lembro muito da Nina que.. foi assim,...., eu,....,...., tive a oportunidade de participar de grupo de pesquisa que eu acho que foi.. uma coisa MUITO

marCANte, isso na minha vida acaDÊmica! Porquê foi uma oportunidade que eu não tive no curso de música, então eu achei o MÁximo! Sabe,..., eu achei assim.. MUITO bacana essa oportuniDAde! Conheci.. muita coisa baCAAna! eh.. abriu.. foi outro mundo eh.. eu tenho conTAtO! bacana até hoje. Acho que foi muito VÁlido tudo /.../; e, SD 17: /.../ Com a professora Nina eu tive um contato maior quando entrei para o seu gru\_ grupo de pesquisa. E pude ver a sua dedicação, comprometimento e a gama de conhecimento que ela possui. Ela é uma pessoa admirável e competentíssima. /.../

Outro embate que Duda traz em seu dizer, além da relação de corpo corporalidade, é a sua participação em um grupo de pesquisa no curso de graduação EAD. Duda substantiva, por duas vezes, o grupo de pesquisa como uma oportunidade. Na primeira vez, ela a sugere como uma oportunidade que não tivera na graduação presencial e na segunda vez, a enfatiza no tom de voz e amplia o grau de intensidade com o advérbio “muito” acrescido do adjetivo “bacana”, qualificando o grupo de pesquisa com atributos positivos.

Os atributos positivos ditos por Estela estão ligados à professora Nina, que também é significada positivamente por Ricardo que, no recorte da SD 18: /.../Eu me lembro dah.. Dra Nina néh que foi assim que me ajudou também de certa forma a conseguir a graduar, que foi aquela pessoa, que falou assim: “não! vamo lá, você tem o que fazer levanta, vamo bora!” néh /.../, relembra da docente como uma pessoa que foi essencial para que ele concluísse a graduação. Uma docente que o motivou a se deslocar e a cumprir as atividades e objetivos do curso. As(os) outras(os) docentes citadas(os) por Ricardo também estão marcadas(os) por atributos positivos, mas o sentido que resgatamos neste dizer é que esta relação se pautou pelo contato presencial. SD 18: /.../ Enfim! Teve alguns professores que eu gostei! Gostei bastante, mas assim, a gente não tinha muito contato néh com eles néh, talvez se tives\_ /.../ Ih.. mas se a gente tivesse contato talvez eu tivesse gostado mais ainda e teria conhecido mais professores ainda néh. Ressoa no dizer de Ricardo um anseio por uma convivência nos moldes dos cursos presenciais.

Já no dizer de Estela há uma mescla entre os encontros presenciais (simpósios, encontros) e os encontros mediados pela tecnologia (redes sociais), mas estes são marcados pela preposição até, que provoca um efeito de sentido de proximidade. Pelo funcionamento das redes sociais ficam naturalizadas as relações pessoais, o que derruba os limites formais da relação aluna(o)-professora(r). Quando se estabelece uma amizade virtual há a permissão dos envolvidos em se compartilhar momentos pessoais e intervenções, quando há postagens de comentários nos *posts*, o que causa a sensação de intimidade. O que emerge no dizer de Estela é a valorização da relação que estabelece com as(os) docentes por meio das tecnologias em detrimento dos encontros presenciais em eventos acadêmicos.

No funcionamento discursivo das formulações de Léo e Ada, (SD 19) Léo: /.../ Eu acho que de maneira geral todos os orientadores, professores e tutores da minha graduação contribuíram para o meu

crescimento em maior ou menor escala. Portanto fica difícil de citar ou lembrar.. de um ou de outro nome em particular. (SD 20) Ada: lembro de TODOS, o contato foi,...., poucas vezes.. em eventos., ressoam o sentido de totalidade no que tange à importância que deram às/aos docentes do curso. Ambos utilizaram o pronome indefinido “todos” para esquivarem-se de citar nomes de docentes dos quais se lembrassem e da descrição sobre o contato que mantiveram com elas(es). Nos recortes apresentados das SD, Léo e Ada denegam a relação aluna(o)-professora(r) e o que ressoa é o embate na representação da relação professora(r)-aluna(o) nos modelos da educação a distancia e reclamam a relação que imaginam que teriam no sistema presencial.

As(os) participantes significam a relação que mantiveram com as(os) docentes do curso de graduação como uma relação próxima, esta proximidade não está vinculada ao presencial, mas à intimidade ao afeto vivenciado a partir das redes sociais, espaço caracterizado pela composição de uma estrutura social que partilha valores e/ou objetivos em comum. Os contatos e laços que se constroem nas redes sociais se estreitam tanto pelo pertencimento a uma comunidade, quanto pela liberdade de se expressar e manifestar opinião a cerca de assuntos polêmicos, conflitos étnicos, protestos e manifestações, bem como a troca de informações. Assim, as(os) participantes não se sentem distantes das(os) docentes, pois, a relação que mantiveram já é significada como atual e possível na dinâmica social de relacionamentos interpessoais. Ao sentirem-se próximos/íntimos das(os) docentes, as(os) participantes discursivizam não em oposição ao distante, virtual (relação esperada no sistema EAD) mas, em oposição ao distanciamento, à relação não afetiva que poderia acontecer entre discentes e docentes.

#### 4.4 Representações de língua inglesa

As representações de LI que percebemos em nosso *corpus* estão relacionadas ao ouvir para quem se enuncia em LI ou com aquele que se fala a LI. Não se trata só da língua com sua estrutura gramatical, seu funcionamento discursivo, mas também sobre os falantes de LI, assim, a língua não se descola de falante, como veremos a seguir.

(SD 21) Ada: eu me sinto bem!

(SD 22) Duda: Éh,...., eu tô com 35 anos agora e eu comecei a ter o contato com a língua inglesa por volta,...., dos meus.. 10 anos de idade na escola, **era uma escola particular e o ensino de inglês era MUITO BOM LÁ, a professora tinha feito intercâmbio em Londres então era uma coisa muito bem ORGANIZADA.** Este foi o primeiro contato que eu tive.

(SD 23) Duda: há.. a minha relação com a Língua Inglesa nas quatro habilidades é algo assim frequente, néh? Eu.. eu uso as quatro. Eu escuto, eu falo, eu leio e eu escrevo. **Mas eu tenho um pouco ainda de insegurança de escrever!** Éh,...., eu não tenho problema com falar que eu acho que foi uma umas das primeiras habilidades antes deu éh entender verbo *to be* ou tudo eu falava! mesmo errado ou não ih enfim nunca tive vergonha ou



medo. Então, eu acho que isso me ajudou. Aí ouvir,..., era algo qui,..., foi vindo com o tempo mas escrever,..., ler eu não tenho problema, mas escrever até hoje eu sinto um pouco de insegurança, néh? Tanto é que esse curso que eu tô fazendo é pra me ajudar justamente nisso!

(SD 24) **Duda:** as melhores lembranças que eu tenho da Língua Inglesa, eu acho que,..., quii éh,..., **as portas que essa língua abriu pra mim, néh? Ela abriu muitas portas eu pude conhecer novas pessoas, me comunicar com grandes profissionais néh?** Da área da música e eu **pude conseguir um emPREgo** na minha,..., assim,..., na área que eu atuava no Brasil! Então! eu acho que as melhores lembranças são todas as oportunidades que ela me trouxe,..., néh? Acho que isso é coisa boa {risos}.

(SD 25) **Duda:** éh,..., eu não vejo algo que me incomoda,..., na verdade eu vejo uma coisa,..., eu fico sempre com aquela pulga atrás da orelha pensando o que será?,..., **como será que eu sou pra pessoa que tá ouvindo, pra esse nativo que está me ouvindo?** Porque pra gente que é brasileiro, quando a gente escuta o inglês, um americano ou um inglês falando o português com aquele sotaque, **a gente tem uma certa reação, néh?** Ih a gente,..., o nosso ouvido é super apurado pra nossa língua materna a gente vê, ah ele tem um pouquinho de sotaque ele fala bem, enfim! Ih,..., às vezes eu fico pensando como que eu sou pra esse POvo.. aqui, néh? Ih eu falo às vezes as coisas, aí eu fico pensando éh,..., o que eu falei será que é algo que eu queria me expressar mesmo, néh? A gente nunca vai saber porque a gente nunca vai ter a cabeça deles, néh? A gente sabe o que significa. Eu acho. Néh?, a gente vai saber ah isso... éh.... significa isso, néh? Enfim, mas aquele sentido mesmo quando a gente tem nossa língua mãe que a gente fala e tal éh,..., eu acho que a gente nunca vai saber ao certo assim,..., como a gente se sente, néh? Não sei. {risos}

(SD 26) **Estela:** as primeiras vezes são as mais emocioNANTES! **A primeira vez que ouvi o inGLÊS, a primeira vez que entendi uma conVERsa, a primeira vez que falei com um naTivo, a primeira vez que DEI aula de inglês, o primeiro FILme sem leGENda, o primeiro LIVro para o book report, a primeira MÚsica entendida sem a letra.. do LAdo, enfim são pequenos momentos que trazem uma emoção e uma satisfação imensa para quem está aprendendo um novo idioma.**

(SD 27) **Estela:** eu não sei se inCOModar! seria a palavra exata., mas às vezes me dá um branco de como escrever uma determinada palavra, isso me irrita um pouco, embora eu saiba que é algo natural, assim como acontece no português, mas quando necessário eu recorro ao dicionário para tirar a dúvida.

(SD 28) **Estela:** é extremamente importante, uma vez que tudo que nos cerca está em inglês!, seja o computador, o celular, as músicas nas rádios, novelas, nos seriados, os FILmes.. o inglês nos é apresenTado diariamente por diversos meios. E antigamente o seu aprendizado era algo CHIque e para poucos. Hoje já **se tornou corriqueiro e praticamente obrigatório, já não é mais um UP no currículo e sim algo esperado.**

(SD 29) **Léo:** Como eu mencionei antes aqui.. **durante um certo tempo eu mantive alguns contatos com falantes naTivos da Língua Inglesa**, principalmente na época em que eu cursava o Ensino Fundamental, então, **as melhores lembranças que eu guardo em relação a esse idioma vêm dessa época.** Eu acredito que.. quando um estudo teórico entra em contato com a vivência prática eh.. principalMENTe quando esses eventos envolvem o estabelecimento de relações.. de amiZade, de companheiRISmo, essas circunstâncias tornam.. o aprendiZAdo mais.. mais prazeROso e mais produTivo. De maneira geral, estudar e aprender o inglês.. sempre trouxe lembranças agradáveis pra mim, desde quando.. eu posso recordar.

(SD 30) **Léo:** Eu acho que não eXISTe propriamente assim algo que.. **causa inCÔmodo na minha relação com a Língua Inglesa. Eu acho que existem sim, alguns pontos que eu preciso ainda trabalhar melhor! em relação ao idioma. Nesse caso, o que eu considero os meus pontos FRACos, vamos dizer assim, estão relacionados com a ausência de prática da conversação, por exemplo.** Que eu acredito que dentro das habilidades linGUÍsticas, a fala é justamente a que eu tenho menos oportunidade de colocar em PRÁTica, ou seja, de exercitar no meu dia-a-dia.

(SD 31) **Léo:** Eu definiria ensinar e aprender uma língua estrangeira como um processo que nunca.. nunca vai ter um fim. A própria língua, enquanto uma entidade VIva éh.. também um processo em si, algo que se mantém em constante moviMENto. Uma vez que aqueles que se apropriam dela sofrem e também vão exercer influência dela e sobre ela. Além disso, **uma vez que as diversas línguas tem mantido um contato cada vez mais estreito,..., graças ah.. a globalização! éh.. elas também se influenciam mutuamente.** Portanto, ensinar.. é, é muito mais desafiador, na minha opinião, do que aprender. Porque ensinar também implica, antes de tudo, estar em um constante aprendizado, além é claro, da da missão de transmitir aos outros o que você vai construindo com o tempo. Enquanto o aprendizado de uma língua requer, antes de TUDO, a disposição de se inserir em

contextos não só linGUÍSticos, mas também cultuRAIS e sociAIS. Então, ensi\_ ensinar e aprender requerem aquilo que alguns chamam de.. fazer uma imersão.. e se deixar levar pela corrente.. estando, e participando do mundo.

(SD 32) **Ricardo:** eu tenho muito afinidade com a língua então, **pra mim a segunda língua é quase igual ao português, néh porque eu já falo a algum TEMpo e estou inserido, iMERso nesse meio e tudo, então, pra mim eu não tenho dificuldade, eu sinto à vontade, não tenho constrangimento nenhum em falar, e tudo, para mim é é bem simples..** Mas pela questão da prática, porque são anos fazendo a mesma coisa.. e acaba que aquilo vai internaliZANdo,....., e ficando,....., bem natural pra você!

(SD 33) **Ricardo:** o que mais me incomoda em relação à Língua Inglesa,...., é quando ela é má ensinada néh, ou as pessoas não conseguem falar o inglês que que fique entendível néh, quer dizer, mistura com o português e tal, mesmo sendo professores estudados néh, ih,...., eu acho complicado porque as faculdades infelizmente tem formado profissionais que não FAlam inGLÊS, quer dizer, são professores de inglês, que não sabem inglês, usam coisas de outra matéria qualquer. Imagina um professor de matemática que não sabe fazer um cálculo néh?, quer dizer, isso é muito complexo, é uma falha muito GRANde na questão do ensino!

As(os) participantes procuram denegar qualquer mal estar vivenciado em LI e o sentido de LI como lugar de alegria, sucesso, boas realizações, construído em nossa sociedade, permanece estabilizado nos sentidos que ressoam ao enunciarem que: sentem-se bem, usam frequentemente as habilidades, sentem-se a vontade, identificam-se, sentem prazer, tem afinidade com a LI, é bem simples, natural.

Ricardo chega a enunciar que a LI é a segunda língua dele e em seu dizer tenta anular a diferença com a língua materna, mas ao utilizar o advérbio “quase” discursivamente admite a distância entre as línguas: SD 32 /.../pra mim a segunda língua é quase igual ao português, néh porque eu já falo a algum TEMpo e estou inserido, iMERso nesse meio e tudo, então, pra mim eu não tenho dificuldade, eu sinto à vontade, não tenho constrangimento nenhum em falar, e tudo, para mim é é bem simples../.../

Na SD 22, Duda apresenta em seu dizer o que tem representado em seu imaginário como LI, ela significa a língua da mesma forma que significa o país Inglaterra: /.../era uma escola particular e o ensino de inglês era MUITO BOM LÁ, a professora tinha feito intercâmbio em Londres então era uma coisa muito bem ORGANIZADA../.../ O fato de a professora ter realizado um intercâmbio em Londres era a garantia da qualidade do ensino de inglês da escola. Ao falar a palavra organizada, Duda traz na tonalidade da voz uma ênfase diferenciada que intensifica a carga de significação que atribui ao léxico. A forma como estruturou o dizer, também significa, pois, a organização ressoa em consequência ao intercâmbio, que por sua vez, garante o conhecimento de língua da professora, bem como a boa qualidade no ensino de inglês da escola.

Duda também traz a representação de LI como realização profissional, na SD 24 /.../as portas que essa língua abriu pra mim, néh? Ela abriu muitas portas eu pude conhecer novas pessoas, me comunicar com grandes profissionais néh?/.../ pude conseguir um emPREgo. Representação que também pode ser resgatada quando Estela enunciou na SD 28: [saber inglês] /se tornou corriqueiro e

praticamente obrigatório, já não é mais um *UP* no currículo e sim algo esperado/ e Léo na SD 31: /uma vez que as diversas línguas tem mantido um contato cada vez mais estreito,..., graças ah.. a globalização! éh.. elas também se influenciam mutuamente/. Nos dizeres das(os) participantes ressoa o sentido de necessidade de se aprender LI por uma exigência de mercado de trabalho para uma ascensão profissional, o que confere à língua um status de objeto para se atingir tal progressão.

A representação de LI como língua do outro também aparece nos dizeres das(os) participantes. Para Duda a sua própria insegurança é balizada na relação com a(o) falante nativa(o), ela espelha na relação com a(o) falante nativa(o) de LI o sentido que atribui ao próprio conhecimento de língua. Ao enunciar SD 25: /como será que eu sou pra pessoa que tá ouvindo, pra esse nativo que está me ouvindo?/ Duda verbaliza a relação imaginária proposta por Pêcheux (1997b, 82)<sup>30</sup> quando trata dos processos discursivos, cada sujeito ocupa um lugar e atribui uma imagem do seu lugar e do lugar da outra pessoa, assim, para Duda é importante a aceitação da(o) outra(o), esta(e) outra(o) que ocupa o lugar autorizado a enunciar em LI e que de certa forma, no/pelo funcionamento discursivo a autoriza a enunciar.

Estela e Léo expõem suas emoções na prática discursiva em LI como as melhores lembranças, SD 26: /as primeiras vezes são as mais emocionantes! A primeira vez que ouvi o inglês,... a primeira vez que entendi uma conversa, a primeira vez que falei com um nativo, a primeira vez que dei aula de inglês, o primeiro filme sem legenda, o primeiro livro para o book report, a primeira música entendida sem a letra.. do lado, enfim são pequenos momentos que trazem uma emoção e uma satisfação imensa para quem está aprendendo um novo idioma./. SD 29: /durante um certo tempo eu mantive alguns contatos com falantes nativos da Língua Inglesa, /.../ as melhores lembranças que eu guardo em relação a esse idioma vêm dessa época/. Ao enunciarem sobre suas lembranças ressoa nos dizeres de Estela e de Léo o sentido de LI como língua da(o) outra(o), aquela língua como objeto de desejo, de identificação.

Neste trabalho lidamos com o conceito de identificação conforme Serrani (1997, p. 73)

Trata-se [...] da imbricação de duas instâncias inconscientes: o eu e o objeto. Por "objeto" não deve entender-se *a pessoa exterior do outro*, ou *aquilo em sua pessoa que me é dado perceber conscientemente*, mas a representação psíquica inconsciente desse outro (cf. J. Nasio, 1995). No desenvolvimento lacaniano, pode-se dizer, de um modo sintético e seguindo O. Souza, que a identificação é entendida enquanto marca simbólica a partir da qual o sujeito adquire, não sua unidade, mas sua *singularidade*. Enquanto a identidade é entendida como representação do *ser*, a identificação enfatiza a referência ao *dizer*. (grifos da autora)

---

<sup>30</sup> Ver página 38 seção 2.4

Assim, ao dizer de suas primeiras experiências Estela identifica-se com este objeto, língua da(o) outra(o), e diz de suas primeiras inscrições em LI, momento em que ela percebe as possibilidades de novas formulações dentro das práticas discursivas em/na língua estrangeira.

O lugar da falta, o lugar do possível para o sujeito do desejo é representado pelo equívoco, expresso pela contradição. Ao mesmo tempo em que Duda afirma nunca ter tido vergonha ou medo de errar (SD 23) ela modaliza: /Mas eu tenho um pouco ainda de insegurança de escrever!/. No mesmo aspecto, Estela (SD 27) também modaliza: /eu não sei se inCOModar! seria a palavra exata., mas às vezes me dá um branco de como escrever uma determinada palavra, isso me irrita um pouco/.

O registro, ou ainda, o arquivo de uma produção linguística é algo que provoca uma reação adversa na relação de Duda e de Estela com a LI. “A escrita produz um efeito de memória do dizer, eternizando os posicionamentos no ciberespaço” (BRITO; GUILHERME 2017, p. 129). Está inscrito nos dizeres de ambas a memória formal de língua, inconscientemente elas expressam que precisam ter controle das normas gramaticais e da utilização de um vocabulário mais prestigiado. Estas são algumas características de representação de língua como organização lógica do pensamento por meio de estruturação e articulação linguística.

Léo também modaliza para se referir a algum aspecto que o incomode em sua relação com a LI, em seu tom de voz e escolhas lexicais traz à tona um discurso bastante utilizado no meio comercial quando requer destaque em pontos onde são necessários alguns investimentos e não declara propriamente algo que falta. SD 30: Eu acho que não eXISte propriamente assim algo que.. causa inCÔmodo na minha relação com a língua inglesa. Eu acho que existem sim, alguns pontos que eu preciso ainda trabalhar melhor! em relação ao idioma. Nesse caso, o que eu considero os meus pontos FRACos, vamos dizer assim, estão relacionados com a ausência de prática da conversação, por exemplo.

Já Ricardo deixou esta pergunta para ser respondida em último lugar e trouxe à tona tanto aspectos formais, quanto aspectos institucionais ligados à LI. (SD 33): /o que mais me incomoda em relação à língua inglesa,..., é quando ela é má ensinada néh, ou as pessoas não não conseguem falar o inglês que que fique entendível néh, quer dizer, mistura com o português e tal, mesmo sendo professores estudados néh, ih,..., eu acho complicado porque as faculdades infelizmente tem formado profissionais que não FAlam inGLÊS/.../. Apesar de dizer da fala enquanto uma habilidade que falta na formação de licenciados em LI, o sentido que desliza neste enunciado é o de que o formado não tem conhecimento da língua. É uma denúncia contra as instituições de ensino e uma valorização

dos aspectos formais de língua. Mais uma vez ressoa o sentido de língua como estruturação do pensamento.

#### 4.5 Representações de fluência em língua inglesa

Conforme veremos a seguir, para as/os participantes a fluência em língua inglesa é representada como sinônimo de facilidade para falar, falar bem, falar com naturalidade, espontaneidade ou ainda transmitir tudo o que se pretende ao usar a língua. Ou seja, há uma ilusão de completude, de controle sobre o uso da língua inglesa.

(SD 34) **Duda:** ãh,..., como eu definiria ensinar e aprender uma língua estrangeira? Eu acho que,..., o **ensinar, ele deveria ser de uma forma um pouco mais natural e como eu falei! introduzindo esses aspectos ha.. da fonética, de uma forma um pouco mais natural** e nã\_ aí éh... a criança, ou a pessoa, ela,..., eu acho que ela teria muita mais liberdade de ler as coisas com as próprias pernas ela não ficaria com dúvida de pronúncia ah isso aqui... como que será isso aqui? Será que é /ou/, será que é /áh/ ou será que é /âh/ os sons néh? E eu acho que seria muito mais,..., que a gente daria muito mais liberdade a criança ou enfim a pessoa ela andaria muito mais com as próprias pernas porque que eu sinto que às vezes a pessoa não quer falar não quer ler em voz alta ela, sente insegurança nesse ponto! Então,..., hum.. éh.. eu acho que o ensino, ele deveria ser um pouco assim e o aprendiza\_..., a aprendizagem da,..., de uma língua estrangeira ela se dá quando,..., tudo faz um pouco mais de sentido, néh? Pra ela!, então, se você tá aprendendo.. um determinado assunto e aquele assunto faz sentido pra você tudo muda! Eu lembro que quando eu comecei a estudar inglês, no Cultura Inglesa, o Livro, ao mesmo tempo que ele trazia a gramática enfim...ele era tudo um contexto cultural,..., néh? igual.. eu lembro que quando a gente estudou sobre as partes do corpo humano éh.. veio uma pintura de Picasso e aí veio a história do Picasso e papapa e a\_ e tinha uma tela, néh? Com a foto dessa, dessa pintura e aí puxava a setinha de cada parte da pintura ih colocava o nome das partes do rosto enfim!..., **só que tudo deu num contexto, néh? A unidade ali a gente aprendeu um pouco da história do Picasso que era uma parte cultural só que ela fazia sentido também! Néh?, não era uma coisa só o corpo humano ele não foi jogado de qualquer jeito, óh isso aqui é o nariz, isso aqui é a boca e fala assim, orelha e fala assim.. não! Teve um contexto. Eu lembro dessa unidade até hoje e pra ser sincera!, eu lembro do livro inTEiro!..., Sabe,..., abrir.. eu sei cada página assim.. o quê que,..., que história que conta e era tudo história verídica, era bem cultural mesmo, néh?..., O que que abordava.. TUDO! era muito gostoso estudar! MUITO! Aquele livro *English File* acho que era esse o nome. Muito bom!**

(SD 35) **Duda:** éh.. eu definiria aprender Língua Inglesa éh.. como eu falei anteriormente como.. éh tendo, tendo algum sentido,..., vendo algum sentido nesse aprendizado. Então, eu acho que **a Língua Inglesa ela.. ela é feita éh.. não apenas de repetição de palavras, mas é como eu falei anteriormente dá sentido a.. essa formação de palavras através dos sons néh? Pra pessoa ficar livre pra ela LER para ela se COMUNICAR! E se sentir mais segura, eu acho que, que, que como eu falei anteriormente** {som de respiração}.

(SD 36) **Estela:** os professores de inglês.. eles têm um desafio GRANde no ensino, pois a grande maioria dos alunos que procuram por cursos de inglês já chegam com o pé atrás.. e dizendo que o inglês é um,..., bicho de sete cabeças!, que ACHAM difícil e que têm muita dificuldade. Precisamos sempre mostrar a esses alunos que não é bem assim, **que com vontade e disposição o aprendizado acontece.. de forma natural e gradual.**

(SD 37) **Estela:** é extremamente importante, uma vez que tudo que nos cerca está em inglês!, seja o computador, o celular, as músicas nas rádios, novelas, nos seriados, os FILmes.. o inglês nos é **apresentado diariamente por diversos meios.** E antigamente o seu aprendizado era algo CHIque e para poucos. Hoje já se tornou corriqueiro e praticamente obrigatório, já não é mais um *UP* no currículo e sim algo esperado.

(SD 38) **Léo:** Aprender Língua Inglesa, da mesma maneira que qualquer outro idioma, na Minha opinião, significa **estar aberto a uma néh\_ NOva experiência interaTiva** muito mais do que apenas adquirir propriamente um conhecimento. Eu entendo essa experiência interativa, como algo que se.. que compreende não apenas os aspectos formais e estruturais da língua, mas que pressupõe que o foco está localizado em primeiro

lugar.. e PRINCipalmente no **processo comunicativo**.., antes de se ater às questões como gramática, vocabulário eh.. outros aspectos da forma e da estrutura do idioma.

(SD 39) **Ricardo:** eu acho.. eu penso néh que,..., **o ensinar e o aprender uma língua estrangeira é através de uso**, eu sempre falo com meus alunos que se aprende a dirigir, dirigindo, então, língua você não deCOra, voCÊ Usa, néh? Então, você tem que.. aprender falar, falando, aprender a escrever, escrevendo, aprender ouvir, ouvindo, néh.. você tem que se arriscar dentro daqueles contextos que estão sendo ensinados ali, néh? Que vai auxiliar, quer dizer, deixar um pouco a timiDEZ, a vergonha, de lado!, falar certo ou eRRAdo, mas até que se vá corrigindo, néh? Porque eu falo, poxa,..., a regra sempre vai ser dessa forma, nunca vai va\_ vai ter mudança nessas regras, então.. éh,..., você vai vendo néh? e a repetição vai gerando firmeza e internalização do do idioma.

(SD 40) **Ricardo:** “como você definiria aprender a Língua Inglesa?”,..., seria justamente isso, **através de USAR a língua**.. néh.. usar a língua.. falar, escrever, ler, enfim, como se aprende a dirigir néh.. é o exemplo mais assim, básico até.. banal que eu buscaria pra tar definindo essa questão aí da número quinze.

(SD 41) **Ada: como prática social.**

Ao responder as duas questões, AREDA 14: Hoje, como você definiria ensinar e aprender uma língua estrangeira?, e AREDA 15: Como você definiria aprender Língua Inglesa?, Ada gravou duas respostas idênticas: SD 41: /como prática social/. Compreendemos que nos dizeres de Ada, ela não separa o processo de ensino do processo de aprendizagem significando-os da mesma maneira. No enunciado de Ada há um sentido logicamente estável de que quando se ensina há aprendizagem, não considera a possibilidade de haver ensino e não ocorrer aprendizagem e vice-versa. A distinção entre ensinar uma língua estrangeira e ensinar língua inglesa não foi realizada por nenhuma/nenhum das(os) enunciantes(es) e o mesmo sentido que estabeleceram para a primeira pergunta ressoou também para a segunda pergunta.

Duda estabelece em seu dizer uma definição de ensinar LI aproximada aos próprios anseios sobre sua aprendizagem da língua. Na SD 34 expõe que um aprendiz de LI seria mais autônomo se fizesse diferenciações fonéticas: /ensinar, ele deveria ser de uma forma um pouco mais natural e como eu falei! introduzindo esses aspectos ha.. da fonética, de uma forma um pouco mais natural/ assim, ela valoriza a habilidade oral em detrimento das outras, quando enuncia que o sujeito na posição aluno teria mais segurança para falar e ler em voz alta, caso soubesse a pronúncia das palavras. Com relação à aprendizagem, Duda traz uma memória de uma unidade de um livro didático /só que tudo deu num contexto, néh? A unidade alí a gente aprendeu um pouco da história do Picasso que era uma parte cultural só que ela fazia sentido também! Néh?, não era uma coisa só o corpo humano ele não foi jogado de qualquer jeito/, que definiu como significativa, pois, contextualizava o ensino das partes do corpo humano associado a um tema cultural. Há no dizer de Duda, a concepção de “linguagem [...] enquanto processo de interação” (GUILHERME, 1998, p. 215), já que se considera o contexto sócio-histórico-cultural na interação.

Assim como Duda, Léo evoca em seu dizer que aprender LI, seja por uma experiência interativa: SD 38 /estar aberto a uma néh\_ NOva experiência interaTIva//.../ / processo comunicativo/; porém o sentido que ressoa é a de linguagem como instrumento de comunicação, como se o falante de LI tivesse o controle sobre a língua. Também ressoa nos dizeres de Ricardo este sentido de domínio e controle sobre o que é falado em LI: SD 39: /o ensinar e o aprender uma língua estrangeira é através de uso/ SD 40: /através de USAR a língua../. Nestes enunciados estão marcadas a noção de fala e de competência comunicativa na ilusão de que o sujeito define o que diz e controla os sentidos.

Na SD 35 há um deslize no sentido de “se sentir mais segura” para a autoconfiança, certeza para a expressão oral em LI, Duda requer autorização para enunciar em LI, para “ficar livre”. /a língua inglesa ela.. ela é feita éh.. não apenas de repetição de palavras, mas é como eu falei anteriormente dá sentido a.. essa formação de palavras através dos sons néh? Pra pessoa ficar livre pra ela LER para ela se COMUNICAR! E se sentir mais segura, eu acho que, que, que como eu falei anteriormente/. Compreendemos aqui que há um deslize para o sentido de que não esteja presa, se liberte das amarras de sua língua materna. Há um embate, uma tensão enunciativa determinante na constituição do sujeito-aluno de língua estrangeira e uma significação de desejo de constituir-se sujeito enunciator em língua estrangeira.

Para Estela, a LI é significada como o meio de enunciação dos meios de comunicação e entretenimento SD 37: / é extremamente importante, uma vez que tudo que nos cerca está em inglês!, seja o computador, o celular, as músicas nas rádios, novelas, nos seriados, os FILmes.. o inglês nos é apresenTAdo diariamente por diversos meios../. Em seu dizer fica possível o sentido de trivialidade do conhecimento dessa língua, apesar de dizer que é praticamente obrigatório, o sentido se descola da obrigatoriedade legal da disciplina como componente curricular obrigatório e desliza para o conhecimento alcançado em institutos de idiomas. Na SD 36: /que com vontade e disposição o aprendizado acontece.. de forma natural e gradual/, Estela apresenta sua concepção de está naturalizado o lugar de aprendizagem “de forma natural e gradual”. Ela assume com os demais professores de LI o desafio de desmistificar a dificuldade de aprendizagem dessa língua.

Percebemos nos dizeres dos participantes o sentido de fluência constituído imaginariamente como sinônimo de facilidade para falar, falar bem, falar com naturalidade, espontaneidade ou ainda transmitir tudo o que se pretende ao usar a língua. Podemos ver nas SD das(os) participantes, assim como no conceito de fluência apresentado por Richards e Schmidt um apelo à ideia de que a(o) falante nativa(o) tem a referência ideal de língua:

*fluency n fluent adj*

the features which give speech the qualities of being natural and normal, including native-like use of *pausing*, rhythm, *intonation*, *stress*, rate of speaking, and use of interjections and interruptions. If speech disorders cause a breakdown in normal speech (e.g. as with aphasia or stuttering), the resulting speech may be referred to as **dysfluent**, or as an example of **dysfluency**.

*In second and foreign language teaching, fluency describes a level of proficiency in communication, which includes:*

- a) the ability to produce written and/or spoken language with ease;*
- b) the ability to speak with a good but not necessarily perfect command of intonation, vocabulary, and grammar;*
- c) the ability to communicate ideas effectively;*
- d) the ability to produce continuous speech without causing comprehension difficulties or a breakdown of communication.*

*It is sometimes contrasted with **accuracy**, which refers to the ability to produce grammatically correct sentences but may not include the ability to speak or write fluently.*<sup>31</sup> (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 222 – 223) (grifos dos autores)

Nas enunciações estão presentes os sentidos parafrásticos ao conceito atribuído à fluência por Richards e Schmidt, que nos dizeres de Duda, Estela, Léo, Ricardo e Ada aparecem como: uso natural e cultural da língua, ter liberdade para se expressar, saber inglês é algo esperado, apropria-se, usar a língua e prática social.

Tendo apresentado as análises das representações construídas pelos sujeitos ao enunciarem sobre suas experiências no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa durante o curso, passamos às nossas considerações acerca da finalização deste trabalho.

---

<sup>31</sup> fluência n fluente adj

as características que dão à fala as qualidades de ser natural e normal, incluindo o uso semelhante ao nativo de pausa, ritmo, entonação e acentuação, velocidade de fala, e o uso de interjeições e interrupções. Se algum distúrbio da fala causar uma interrupção na fala normal (por exemplo, afasia ou gagueira), a fala resultante pode ser considerada como disfluente. No caso de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a fluência descreve um nível de proficiência na comunicação, que inclui:

- a) a habilidade de produzir língua escrita e/ou falada com facilidade;
- b) a habilidade de falar com um bom comando, mas não necessariamente perfeito comando de entonação, vocabulário e gramática;
- c) a habilidade de comunicar ideias de forma eficaz;
- d) a habilidade de produzir fala contínua sem causar dificuldades de compreensão ou quebra na comunicação.

Às vezes, isso é contrastado com o conceito de precisão, que se refere à habilidade de produzir sentenças gramaticalmente corretas, mas pode não incluir a habilidade de falar ou escrever fluentemente. (tradução nossa).



## **Capítulo V**

**Um fim**

“The most effective way to do it, is to do it.”  
Amelia Earhart

Antes de passarmos propriamente às nossas considerações finais, gostaríamos de colocar em pauta nosso posicionamento ao não utilizarmos o masculino genérico – *o gênero não marcado* (MÄDER, 2015) em nosso trabalho. Nesta dissertação, refletimos sobre o apagamento, desde a época da colonização, de línguas outras em detrimento da língua portuguesa na sociedade brasileira, bem como, posteriormente, a posição hegemônica de países onde se fala a LI, como língua materna, determinando que a língua das/nas comercializações e relações sociais internacionais, na/da produção e circulação do conhecimento, seja a LI. Assim, a partir dessas reflexões passamos a perceber também o risco de outros apagamentos na e pela língua, como o da mulher, e o posicionamento hegemônico masculino na construção do conhecimento e das epistemologias.

Optamos, então, por evidenciarmos a posição feminina nas inúmeras instâncias em que a mulher está e esteve presente nesta pesquisa: aluna, professora, tutora, autora, pesquisadora, participante da entrevista, são algumas posições institucionais nas quais, nós mulheres fomos a maioria durante a realização do curso analisado e para a conclusão da dissertação. Assim, identificando-nos também com outras autoras que vêm apontando a necessidade de não nos apagarmos e nos fazermos visíveis como gênero (hooks, 1984; Butler, 2003) Fomos impelidas a escrever marcando o feminino e nossa presença no quadro intelectual da produção científica.

Compreendemos nossas considerações finais como uma possibilidade, por isso, intitulamos o capítulo como “Um fim”. O que indica que, nas condições em que aconteceu a pesquisa, isto é, considerando a instituição do curso perpassando por aspectos históricos, sociais e políticos; considerando também a relação que nós brasileiras(os) mantemos com a LI e com as tecnologias; falando a partir da posição sujeito: brasileira, mulher, trabalhadora, estudante, formada no sistema EAD; há esta possibilidade de finalização da pesquisa. “Nosso posicionamento ideológico, enquanto sujeitos pesquisador[a]s, influencia diretamente nossa análise. Dessa forma, é o nosso olhar que determina a forma de abordagem do objeto investigado (LEMES, 2017, p. 105)”. Apresentamos então, algumas considerações a respeito do trabalho desenvolvido ao longo deste período de mestrado *stricto sensu* e uma reflexão acerca das significações dos resultados para a área da Linguística Aplicada, principalmente em relação à aprendizagem de LI no sistema EAD e para os estudos discursivos.

Com o objetivo de compreendermos como a aprendizagem de LI foi discursivizada por cinco alunas(os) do curso de graduação em Letras-Inglês EAD da UFU submetemos um questionário para que pudessem gravar sobre suas experiências, suas vivências no curso. Era importante que estivessem sozinhas(os) e que enunciassem de si para que conseguíssemos

perceber os sentidos que emergissem desses dizeres. Recebemos três horas e trinta minutos de gravação de áudio e, ao realizarmos a transcrição, começamos a perceber muitas possibilidades para a condução deste trabalho. Ativemos-nos, contudo, ao objetivo geral desta dissertação e às perguntas de pesquisa, quais sejam: como o curso de Letras Inglês EAD analisado e a (aprendizagem da) LI foram discursivizadas pelas(os) participantes desta pesquisa? De quais representações de língua e EAD tratamos no universo desta pesquisa? O que essas representações nos dizem sobre o contexto maior de ensino e aprendizagem de LI na modalidade EAD em nível superior no Brasil hoje? Porém, o material ainda nos permite perceber sentidos outros nos dizeres das(os) participantes, nos quais ainda poderemos nos debruçar para outras análises, como por exemplo: os sentidos ligados às lembranças de antes, durante e depois do curso; os fatores de escolha do curso e da modalidade; as diferentes habilidades de LI; entre outros, que desenvolveremos posteriormente.

Ao delimitarmos os dados, de acordo com os objetivos e com essas perguntas, organizamos quatro representações de língua e EAD, na medida em que buscávamos perceber como as(os) participantes significam a aprendizagem de LI no curso em questão:

- a) Representação de EAD;
- b) Representação de docente no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa;
- c) Representações de língua inglesa; e
- d) Representação de fluência em língua inglesa.

Percebemos em nossa análise que essas representações entrelaçam e se imbricam na discursividade das(os) participantes quando enunciam sobre si e ao construírem tais representações há um funcionamento no qual depreendemos a maneira pela qual significam o próprio curso, a relação que mantêm com a LI e a própria aprendizagem de LI.

Inicialmente a EAD foi coisificada, não era nomeável de outra forma, pois ocupava o lugar do desconhecido, do novo, daquilo que era estranho e enquanto coisa não ocupava o lugar de educação. A EAD passou por um movimento e com isso ela foi significada de maneira diferente, conforme os participantes foram experienciando o curso. Na medida em que as relações dos sujeitos avançavam no curso, a EAD passava ao sentido de ferramenta. Há um funcionamento de paráfrase nos dizeres e a EAD ressoa como tecnologia, como ferramenta de possibilidade para a educação.

Desta maneira, a EAD é da ordem do possível, entendida como ferramenta é compreensível que se transforme, remetendo ao futuro, ao fazer depois; é uma ferramenta que abre possibilidades de construção de outras tantas ferramentas e da própria aprendizagem. A autonomia, o gerenciamento da aprendizagem foi significado pelas(os) participantes

contrapondo o paradigma educacional do modelo presencial ao modelo EAD. Quando falam de si como alunas(os) e/ou professoras(es) do presencial a responsabilidade da aprendizagem recai sobre o fazer docente, mas quando falam de si como alunas(os) na EAD a aprendizagem recai sobre si mesmas(os).

O termo aprendizagem em nosso trabalho representa a relação autônoma que as(os) participantes foram construindo no decorrer do curso. A forma como significam a aprendizagem é, portanto, numa relação com sua própria história de adaptação e descoberta no curso, que ficou, conforme enunciada no *corpus*, desvinculada da relação hierárquica do saber, representado pela centralização da(o) docente como fonte do saber. O sentido de docente para as(os) participantes da pesquisa não esteve vinculado ao saber, mas a uma necessidade de intimidade, de afeto.

Este é outro sentido recuperado na relação aluna(o)-professora/professor: a necessidade de intimidade em detrimento da convivência nos mesmos espaços físicos (sala de aula presencial). A afetividade que foi significada nessa relação pessoal e menos acadêmica, isto é, não numa relação explícita com o ensino. A responsabilidade pela aprendizagem das(os) alunas(os) manteve-se sobre as(os) próprias(os) alunas(os), sobretudo, pela história de saber que tinham e tiveram com a LI durante o curso.

Tal parte afetiva foi resolvida, como compreendemos, na participação em grupos de pesquisa, como foi para algumas/alguns participantes, e na convivência em redes sociais, e outras convivências que não a da sala de aula convencional, já que não era esta a “falta” de que as(os) discentes queixaram-se. Opuseram o distanciamento à proximidade, entendida como intimidade. Essa relação mais próxima foi construída em outros espaços possíveis, tais como as comunidades virtuais. O meio virtual promoveu um relacionamento real entre as(os) docentes e as(os) discentes do curso, condizente ao que explica o filósofo Pierre Levy (1996) quando contrapõe o real ao atual e não ao virtual. Assim, foi possível às(aos) discentes sentirem-se envolvidas(os) com as(os) docentes e significarem, a relação de corpo como corporalidade (SANTOS, 2017).

Nas relações promovidas em redes sociais também acontece o efeito *Moebius* (LEVY, 1996) pois, há uma interferência daquilo que é público no que é privado, e do privado no público, se considerarmos que as(os) participantes das comunidades virtuais publicizam informações e/ou imagens de suas vidas e se veem/leem umas/uns às(aos) outras(os), e fazendo parte das histórias pessoais muito mais do que se estivessem presentes em sala de aula presencial.

No que diz respeito à representação de LI, percebemos que não se trata apenas da parte estrutural e/ou do funcionamento da língua, mas o sentido de língua é colado ao falante de LI. Inicialmente, as(os) participantes denegam qualquer mal estar que possa existir ao enunciarem em LI, mas à medida em que vão dizendo de suas lembranças vão emergindo sentidos que ligam a LI à(ao) falante nativa(o) de LI, o modelo, o ideal de língua é estabelecido pela identificação do objeto de desejo, a língua “perfeita”.

Mas afinal, que língua perfeita é essa que, como entendemos, formula-se num discurso que se cristalizou na nossa história de línguas? Nos dizeres das(os) participantes emergem o traço forte de nossa colonização, que funcionou com a política de apagamento de línguas, a valorização monolíngue (língua portuguesa) e a relação de subalternidade diante da hegemonia de países como os Estados Unidos da América e a Inglaterra e a supostas(os) falantes nativas(os). Dizemos supostas(os), pois a LI como língua global já não pode ser pensada como língua de apenas algumas/alguns falantes. Este traço enfatiza o sentido de LI que trazemos na memória discursiva, o sentido de LI está vinculado ao sentido de língua perfeita, no sentido de uma gramática normativa e, sobretudo, no sentido de que algumas/alguns falantes exercem mais poder sobre outras(os). Há uma relação de poder que se sobressai quando se tem o prestígio do saber LI nestas condições de domínio de uma variedade considerada nativa e como modelo de fala.

Quatro das(os) cinco participantes desta pesquisa são professoras(es) atuantes de LI. Quando enunciam sobre a língua perfeita emerge o sentido cristalizado que têm tanto de língua quanto de professora/professor. Enunciam sob a pressão dessa representação cristalizada, pois, teoricamente sabem da importância da problematização dos sentidos cristalizados, das reflexões crítico-constructivas com vistas a desconstruir tais representações. Mas, não é esse o sentido que emerge na discursividade das(os) participantes, e sim, o sentido de língua cujas regras são dominadas, das normas gramaticais, um resquício das “normas preconizadas nas gramáticas tradicionais ou normativas” (GUILHERME, 1998 p. 202). Esse sentido é o que ressoa, como compreendemos, nossa relação com a LI num contexto maior de ensino e aprendizagem da língua no Brasil, seja no âmbito das escolas de idiomas, seja no âmbito ainda dos cursos de nível superior como o analisado.

O sentido de língua perfeita também é reclamado quando Ricardo diz de seu maior incômodo em relação à LI estar relacionado ao mau ensino do inglês, neste caso, ele se refere às pessoas licenciadas em LI, aquelas que são profissionais, mas que não falam inglês. Apesar de Ricardo enunciar sobre a habilidade oral, ele também requer sobre os aspectos formais da língua, a questão da gramática. Nessa discursividade, espera-se que a(o) professora/professor

de LI exerça o poder da língua sem falhas, que seja a(o) professora/professor perfeita(o), que sabe tudo (de uma variedade) da língua.

Na injunção nesse discurso, não há a possibilidade, para o sujeito, de considerar uma translíngua (CANAGARAJAH, 2013) ou um comportamento rizomático<sup>32</sup> (DELEUZE E GUATTARI, 2004) da língua com outras línguas, e de processos de des/reterritorialização (DELEUZE E GUATTARI, 2010) e desestabilização do paradigma monolíngue. Quando uma língua interfere em outra língua, há um efeito criativo da comunicação, tanto os atos de fala, quanto os textos podem ser viabilizados pelo acesso via conhecimento linguístico, mas principalmente pelo conhecimento cultural e multilíngue do sujeito em um processo translinguístico e transcultural .

Canagarajah (2014) e Pennycook (2010) apontam que não há como falar de LI como um agrupamento de variedades pré-construídas, mas que a língua pode ser compreendida como uma forma de prática, assim, a gramática é uma condição de emergência para a prática e não para a construção da proficiência. De acordo com Canagarajah (2014) o que contribui para o sucesso comunicativo não é a proficiência gramatical, mas a capacidade de adaptação, de negociação das diversidades gramaticais em cada interação específica.

A aprendizagem da LI, então, poderia beneficiar a prática das habilidades a partir de questões e temas e cultura locais, e não o ensino nos modelos de falante nativa(o). Essas questões foram discutidas durante o curso analisado, no que se refere ao conteúdo de algumas disciplinas, mas o que percebemos é que, entre as discussões e a injunção em determinados discursos cristalizados, há um espaço que deve ser preenchido com práticas não subalternas e de desconstrução de sentidos cristalizados que são tomados como verdade. As(os) participantes da pesquisa enunciam sobre a LI e sobre a fluência em LI ressoando o sentido de ideal de falante nativa(o). Está no imaginário das(os) participantes a representação de LI como língua da(o) outra(o) algo almejado, objeto de desejo.

A subversão, a resistência a esta língua perfeita não é enunciada por nenhuma/nenhum das(os) participantes, pois esta possibilidade ainda não existe como memória discursiva que pudesse constituir outras formulações e enunciados sobre a LI. Como sugere Rapatahana (2016), contudo, no caso da LI globalizante e colonizatória, temos duas opções: ou escrevemos tão bem em inglês, de modo que os leitores realmente precisam tomar nota, ou escrevemos de maneira subversiva aprimorando-nos da LI e transformando-a em

---

<sup>32</sup> Segundo a dupla formada pelo filósofo Gilles Deleuze e pelo psicanalista Félix Guattari o conceito de rizoma propõe multiplicidades. Não limitam a multiplicidade à materialidade, não é exato, mas um conjunto de elementos vagos, nômades, de malhas e não de classes. É um conceito ontológico e pragmático. "Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs." (DELEUZE e GUATTARI, 2004: 33)

outra língua, uma língua inglesa codificada de forma indígena. Para nós, cremos que, falar bem uma língua significa poder enunciar, tomar a palavra nessa língua de uma posição não-subalterna, sem apagar a língua materna e a cultura de origem.

Além disso, assim como a LI é significada no futuro, mas aqui de uma maneira idealizada, inatingível, como língua perfeita, a tecnologia também é significada no futuro, apontando possibilidades infinitas por estar ligada à ferramenta. Compreendemos, portanto, que o curso de Letras-Inglês EAD na relação com nossas(os) participantes da pesquisa, a EAD está entre a ferramenta e a língua perfeita. Concluímos, portanto, que no *corpus* analisado, o curso foi discursivizado nesse espaço entre o novo que a ferramenta proporciona, e o ideal e incompleto de uma língua inatingível.

Temos ainda várias perguntas que emergem neste momento de finalização, muito mais do que conclusões definitivas, que ficarão em suspenso, até um próximo trabalho. Consideramos que este trabalho respondeu às nossas primeiras inquietações de pesquisa e ao objetivo proposto, contribuindo para as reflexões sobre o contexto de ensino superior brasileiro, materializado na Educação a Distância, em um de seus primeiros cursos de graduação em Letras-Inglês – EAD, trazendo apontamentos sobre a relação sujeito-tecnologia, e também para os estudos em Linguística Aplicada, por fazer visível uma relação de colonialidade com a LI que, propomos, pode e deve ser desconstruída em nossas ações educacionais.

## 6. Referências

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre [et al.] (Org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

AMADO, G. T. R. **O que há de novo nas metodologias de ensino apresentadas nas campanhas publicitárias de três escolas de inglês online?** Trabalho apresentado no IV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e III Simpósio Internacional de Letras e Linguística, promovido pela Universidade Federal de Goiás, realizado de 25 a 28 de agosto de 2015, em Catalão.

\_\_\_\_\_; HASHIGUTI, S.T. **Novos métodos para velhos temas?** Uma análise discursiva de apresentações de cursos de inglês online. 2016. (no prelo).

AMMANN, A. et. al. **The World Atlas of Language Structures (WALS)**. Disponível em: <http://wals.info/>. Acesso em: 15 abr. 2018.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, 2007, v. 5, n. 1, p. 5-14.

BOLOGNINI, C. Z.; OLIVEIRA, Ê. de; HASHIGUTI, S. T. **Línguas Estrangeiras no Brasil: Histórias e histórias**. CEFIEL/IEL/UNICAMP, Campinas, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRANDÃO, H. H. N. Introdução à análise do discurso. 2. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC).  
BRASIL. **Subchefia de Assuntos Parlamentares**. EM Interministerial nº 00178/2011/MP/MEC. Brasília, 15 de agosto de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Projetos/ExpMotiv/EMI/2011/178-MP%20MEC.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/ExpMotiv/EMI/2011/178-MP%20MEC.htm)> Acesso em: 17 ago 2017.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F.. A constituição do professor de Inglês pré-serviço em um Curso de Letras EaD: representações sobre formação, ensino-aprendizagem e tecnologia. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 1, p. 117-136, jan./abr. 2017.

BRITO, C. C. P.; HASHIGUTI, S. T. Aspectos discursivos sobre/no ensino-aprendizagem de língua inglesa e na formação de professores em um curso EaD. **Horizontes de Linguística Aplicada**, 2014, ano 13, n. 2, (p. 89 – 114)

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.



CANAGARAJAH, S. In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. **TESOL**, v. 5, n. 4, December, p. 767-785, 2014.

\_\_\_\_\_. Translingual practice – global Englishes and cosmopolitan relations. Londres: Routledge, 2013.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da lingüística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 1986, n. 7, p.5-12.

CLARKE, B.; PARSONS, J. Becoming Rhizome Researchers. **Reconceptualizing Educational Research Methodology** 2013, vol. 4, nº 1 (p. 35 – 43)

COMISSÃO PARFOR. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa – PARFOR: modalidade a distância**. Uberlândia: ILEEL-UFU, 2010.

CORACINI, M. J. R. F. O discurso publicitário sobre escolas de língua e a constituição da identidade. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, 2003, v. 19 n. 1, p. 53-74, jan./jun.

COSTA, G. C. da. **Sentidos de milícia**: entre a lei e o crime. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

COUTINHO, C. P. (2008). Web 2.0: uma revisão de estudos e investigações. In CARVALHO, A. A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Web 2.0** (p. 72-87). Braga: CIED.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo, Ed. 34. 2004, (p. 17 – 49).

\_\_\_\_\_. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensar em não ver**: escritos sobre as artes do visível (1974-2004). Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

EDITAL DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA PARFOR 2011-1 PARA OS CURSOS DA UFU NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. Disponível em: <[http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procel/ead/EDITAL\\_PARFOR\\_EAD\\_22112010.pdf](http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procel/ead/EDITAL_PARFOR_EAD_22112010.pdf)>. Acesso em: 06 dez. 2016.

FARIA, H. O. **Socializando e aprendendo**: a incorporação da rede social orkut ao ensino da língua inglesa. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FERNADES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. Outros espaços. In: **Ditos e Escritos III**. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **Tecnologías del yo**: y otros textos afines. Trad. Mercedes Allendesalazar. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FRANCO, C. P. **O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês**: além dos limites da sala de aula presencial. Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

GALLO, S. L. Autoria no mito indígena. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1999.

GRIGOLETTO, M. (2003). Representações, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. F. **Identidade e discurso**. Campinas: Argos/Ed. Unicamp, p. 223-235.

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

\_\_\_\_\_. Teorias Lingüísticas & Concepções de Linguagem & Abordagens de Ensino de LE. **Caderno Acadêmico**, vol. 1. Uberlândia: UFU, 1995. p. 105-117.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem. **Letras & Letras**. Vol. 14(1). 1998. p. 199-222.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). **Representation**: cultural representations and signifying practices. Sage: Open University; London: Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

HASHIGUTI, S. T. Can we speak English? Reflections on the unspoken EFL in Brazil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n(56.1): 213-233, jan./abr. 2017.

\_\_\_\_\_. ; OTTONI, M. A. R. . Desafios na formação do professor de línguas em EAD. Comunicação oral no: II Fórum Internacional sobre Prática Docente Universitária, Uberlândia, 2012.

\_\_\_\_\_.; BRITO, C.C.P. English learning at a distance: a case study on social-linguistic and digital inclusion. **European Scientific Journal**. 2015, special, edition vol. 3.

\_\_\_\_\_. O corpo nas imagens em livros didáticos de língua inglesa: repetição e regularização de sentidos. In: HASHIGUTI, S. T. (Org.) **Linguística aplicado ao ensino de línguas estrangeiras**: práticas e questões sobre e para a formação docente. Curitiba: CRV, 2013, p. 35-54.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre *corpora* de pesquisa discursiva e produção oral em aprendizagem de língua inglesa como LE na modalidade a distância. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2015, v. 9, n. 5, (p. 410 – 423)

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

HOOKS, B. **Feminist theory**: from margin to center. Boston: South end Press, 1984.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. (p. 129-148)

\_\_\_\_\_. **Beyond methods**: macrostrategies for Language Teaching. New Haver: Yale University, 2003.

\_\_\_\_\_. **Language teacher education for a global society**: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing. New York: Routledge, 2012.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005 (p. 7-11).

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Calidoscópio**. 2005, v. 3, n. 1, p. 21-30.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**. APLIESP. 1999, n. 4, p. 13-24.

\_\_\_\_\_.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEMES, F. **Ainda o machismo**: um estudo discursivo sobre a mulher em campanhas publicitárias. 2017. 114f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

LÉVY, P. **O que é o virtual?**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACEDO, R. C. C. G. **O uso de SMS em sala de aula de língua inglesa**: limites e possibilidades. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

MÄDER, G. R. C. **Masculino genérico e sexismo gramatical**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso: um trajeto na história da análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2003.

MATSUDA, A. Teaching Materials in EIL. In: Alsagoff, L. (Ed.). **Principles and Practices for Teaching English as an International Language**. New York: Routledge, 2012. p. 168-185.

MAZIÈRE, F. **A análise do discurso**: histórias e práticas. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MIGNOLO, W. D. **Local Histories/Global Designs**: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. New Jersey: Princeton University Press, 2012.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: PAIVA, V. M. O. (Org.) **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 230-248.

MORINO, C. I. **Heráclito de Éfeso**: historia del pensamiento social y político. Asunción: Universidad Nacional de Asunción, 2006.

OLIVEIRA, L. E. M. de. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 1999.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Do sujeito na história e no simbólico**. Em: Escritos N° 4. Campinas: Nudecri, 1999b.

\_\_\_\_\_. Exterioridade e ideologia. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. 1996, v. 30, p. 27-33.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2a ed. Campinas (SP): Pontes; 1996.

ORTEGA, L. M. **O Moodle como ferramenta na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira**. 2012. 188f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Campus São José do Rio Preto, 2012.

PAIVA, V.L.M.O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópio**. 2005, v. 3, n.1, p.5-12.

\_\_\_\_\_. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>> Acesso em: 02 de jul. de 2015.

\_\_\_\_\_; BRAGA, J. C. F. Imagined Communities: Overcoming the Constraints of Big Classes in Brazil. In: EGBERT, Joy et al. (Org.) **CALL in Limited Technology Contexts**. San Marcos, TX: CALICO, 2010. Calico Monograph Series, V.9

PAULA, M. E. de. **Formação de professores na educação a distância**: construindo sentido no uso das tecnologias. In: FIDALGO, F. S. R. [et al.] (Orgs.). Educação a distância: meios, atores e processos. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. (p. 219-226)

PÊCHEUX, M. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b.

\_\_\_\_\_; Gadet F. Há uma via para a lingüística fora do logicismo e do sociologismo. In: ORLANDI, E. P. **Discurso e Política**. Série Escritos n. 3. Campinas: LABEURB, 1998. (p. 6 -16)

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1966. (p. 143 -166)

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre [et al.] (Org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Remontémonos de Foucault a Spinoza**. Seminário Internacional “El discurso político: teoría y análisis”. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México y Editoria l Nueva Imagen, 1980. (p.191 - 199)

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso**: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London, England: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. (p. 67 - 84)

PEREIRA, J. R. S. **Crenças sobre feedback**: um estudo com tutores e alunos em um curso de licenciatura em Letras Inglês a distância. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PERES, Paula. **Edublogs como mediadores de Processos Educativos**. 2006. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/viewFile/628/pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2015

RAJAGOPALAN, K. The politics of language and the concept of linguistic identity. **Cauce**, 2001, n. 24, p. 17-28.

RAPATAHANA, V. Writing back (to the centre): practising my theory. *Ka mate ka ora – a new sealand journal of poetry and poetics* – NZEPC. 2016.

RELAÇÃO DE CANDIDATOS APROVADOS EM PRIMEIRA CHAMADA – PARFOR EaD 2011. Disponível em: <[http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/parfor/2011/Parfor2011\\_AprovadosChamada1.pdf](http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/parfor/2011/Parfor2011_AprovadosChamada1.pdf)>. Acesso em: 06 dez. 2016.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Longman dictionary of applied linguistics**. 4. ed. London: Longman, 2010.

SADER, E. **Século XX** - uma biografia não-autorizada. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SALVADOR, E.; DUARTE, N. de S.; LIMA, S. P.; COSTA, L. A. M. da. **Privatização e mertilização da educação básica no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017.

SANTOS, B. de S. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. **Novos Estudos**. 2003, ed. 66, v. 2, p. 23 – 52.

SANTOS, F. de O. **Corpo visível na formação do professor de língua inglesa na educação a distância**: um estudo discursivo. 2017. 114f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SANTOS, J. B. C. dos. Uma reflexão metodológica sobre a análise do discurso. In: FERNANDES, C. e SANTOS, J. B. C. (Orgs) **Análise do discurso**: Unidade e dispersão. Uberlândia: Entremeios, 2004. (p.109-117)

\_\_\_\_\_. A instância enunciativa sujeitidual. In: SANTOS, J. B. C. dos. (org.) **Sujeito e subjetividade**: discursividades contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2009. (p. 83-101)

SANTOS, L. M. A. **Gêneros digitais na educação inicial do professor de língua inglesa como instrumento de (trans)formação**. 2012. 213f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SANTOS, R. M. dos; MACHADO, G. J. C. A didática online: propostas e desafios. In: MACHADO, G. J. C. (Org.) **Educação e ciberespaço**: estudos, propostas e desafios. Aracaju: Virtus, 2010. (p. 33 - 59)

SARAIVA, T. Educação a Distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília. 1996, ano 16, n. 70, p. 17 – 27.

SERRANI, S. M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C., (Orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (p.143-167).

\_\_\_\_\_. A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. Discurso e Aquisição de Segundas Línguas: Proposta AREDA de Abordagem. In: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M.C. (Orgs.) **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto. 1999. (p. 281 - 300)

\_\_\_\_\_. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **Delta**. 1997, v.13, n.1, p. 63 - 81.

\_\_\_\_\_. Ressonâncias Fundadoras e Imaginário de Língua. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. 3. ed. Campinas: Pontes. 2003. (p. 113 – 126)

SILVA, L. F. C. **Tecnologias digitais e ensino**: o uso pedagógico do blog para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. 2012. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielpt/arquivos/sielp2012/724.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

SOUZA, L.M.T.M. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M.J. (Ed.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

SOUZA, V. V. S. Uma análise de ambientes virtuais de aprendizagem como sistemas adaptativos complexos. In: HASHIGUTI S. (org.) **Linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**: práticas e questões sobre e para a formação docente. Curitiba: CRV, 2013. (p. 107 - 124)

TEATINI, J. C. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. 45°. Fórum de Reitores da ABRUEM. Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais. Manaus - 16/outubro/2009.

WANDERLEY, C. Condições de produção no espaço digital: horizonte de pesquisa. In: HASHIGUTI, S. T. **Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**: práticas e questões sobre e para a formação docente. Curitiba: CRV, 2013. (p. 125 – 136)

\_\_\_\_\_. **Conteúdo digital em língua portuguesa**: uma abordagem pós-colonial. In: II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2009, Universidade de Évora, Portugal. (p. 69 - 90).

\_\_\_\_\_; MEDEIROS, B. R. Lógicas e epistemologias locais: encontros com os Paiter Suruí.  
In: WANDERLEY, C. [et al]. **I SOEITXAWÉ**: Congresso Internacional de Pesquisa Científica na Amazônia. CT Paiter Suruí, Cacoal, Rondônia-Brasil. 1. ed. Campinas: UNICAMP. Coleção CLE. V. 82. 2017. (p. 777 – 792)

WARSCHAUER, M. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. **English Teachers' Journal**. 2000, v. 53, p. 61-67.



## 7. Anexos

### 7.1 Anexo A

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada GESTOS DE INTERPRETAÇÃO: compreendendo os caminhos de aprendizagem da língua inglesa na EAD, sob a responsabilidade dos pesquisadores Simone Tiemi Hashiguti e Giselly Tiago Ribeiro Amado. Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender como a aprendizagem de língua inglesa aconteceu no curso de Graduação de Letras Inglês na modalidade de ensino a distância em que se formou. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelas pesquisadoras supracitadas. A obtenção será feita a partir do mês de janeiro de 2017.

Na sua participação, você responderá, em casa, um questionário. Por gentileza, grave suas respostas em um arquivo de áudio e nos envie, para que possamos transcrever o conteúdo da gravação de áudio para procedermos às análises a partir do texto escrito. Depois de transcrito o arquivo de áudio será apagado. Esses dados serão analisados somente pelos pesquisadores responsáveis por este estudo. Caso, em algum momento, desista de responder ao questionário, solicitamos sua autorização para acompanharmos sua participação no *Moodle*, analisando suas postagens nos fóruns e suas produções escritas em língua inglesa e em língua portuguesa. Esclarecemos que seu desempenho nos fóruns e nas produções escritas não será avaliado e os dados coletados serão analisados somente pelas pesquisadoras responsáveis. Após um período de cinco anos os dados (respostas ao questionário ou anotações sobre o *Moodle*) serão descartados. Cumpre salientar que todos os dados obtidos nesta pesquisa não serão utilizados de qualquer outra forma daquela destinada à conclusão desta pesquisa, ou seja, todos os dados coletados não serão, sob hipótese alguma, divulgados e/ou comercializados. Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco que você pode correr é o de ser identificado através de seus textos. No entanto, a equipe se compromete em proteger a identidade dos participantes. Os benefícios serão as próprias reflexões a serem feitas acerca dos seus processos de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Além disso, os resultados desta pesquisa poderão abrir novas discussões sobre o tema, contribuindo desta forma para a pesquisa e o desenvolvimento da área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Simone Tiemi Hashiguti, professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco U, Sala 1U233, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100 Fone profissional: (34) 3239-6206 e/ou Giselly Tiago Ribeiro Amado, mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100 Fone profissional: (34) 3239-6206. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de .....de 201.....

---

Assinatura dos pesquisadores

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

---

Participante da pesquisa

## 7.2 Anexo B

### Questionário de pesquisa, baseado na proposta AREDA

As perguntas abaixo fazem parte da pesquisa GESTOS DE INTERPRETAÇÃO: compreendendo os caminhos de aprendizagem da língua inglesa na EAD em que investigamos como se deu o processo de aprendizagem de língua inglesa dos graduados da primeira turma do Curso de Letras-Inglês – EAD/UFU. Concordando em respondê-las, você estará tanto colaborando com meu projeto de pesquisa quanto para os estudos na área de formação de professores de língua estrangeira. Grave seu depoimento por meio de um dispositivo MP3 e procure gravá-lo quando estiver bem à vontade, de preferência, sozinho (a).

Alguns pontos importantes:

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

### Perguntas norteadoras dos depoimentos

1. Diga quantos anos tem agora e com qual idade teve seu primeiro contato com a língua inglesa.
2. Fale sobre seu processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa antes de entrar no Curso de Letras-Inglês – EAD.
3. Em que circunstâncias se deu a sua tomada de decisão pelo Curso de Letras-Inglês – EAD?
4. Fale sobre sua trajetória na graduação em Letras-Inglês – EAD, sua relação com as ferramentas tecnológicas, sua interação pelo *MOODLE* e/ou por outros meios que tenha utilizado durante a graduação.
5. Quais experiências você relataria das disciplinas de língua inglesa, ministradas durante o curso?
6. Você buscou outros cursos de língua inglesa durante sua graduação? Se afirmativo, fale sobre a sua experiência. Se negativo, fale sobre suas expectativas.
7. Qual contato você possuía com a língua inglesa antes de entrar na universidade? Como você avalia seu aprendizado de língua inglesa antes da universidade?

8. Que tipos de contato com a língua inglesa você possui fora do ambiente de trabalho? Como você os descreveria?
9. Você utilizou algum meio não institucional para sua aprendizagem de língua inglesa? Como por exemplo: música, jogos eletrônicos, aplicativos...
10. Descreva a sua relação com a língua inglesa nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), ou seja, como você se sente quando tem a necessidade de falar, ouvir, escrever e ler em inglês?
11. Quais são as melhores lembranças que você tem da língua inglesa?
12. O que mais lhe incomoda em sua relação com a língua inglesa?
13. Em sua opinião, há alguma diferença entre professores que tiveram uma experiência no exterior e os que não tiveram?
14. Hoje, como você definiria ensinar e aprender uma língua estrangeira?
15. Como você definiria aprender língua inglesa?
16. Quais os meios você utiliza para se manter em contato com a língua inglesa?
17. De que professores (nomes fictícios) você se lembra como aprendiz de língua inglesa antes de sua graduação? Como você descreveria o contato que manteve com eles?
18. E durante a sua graduação, quais professores (nomes fictícios) você se lembra? Como você descreveria o contato que manteve com eles?
19. O que você sente quando ouve um nativo falar inglês, seja pessoalmente, em filmes, noticiários, conferências ou qualquer outro meio?
20. Como você se sente ao falar em inglês? E como você se sente ao falar em inglês com um falante nativo?
21. O que seria, para você, ter competência em língua inglesa?
22. A seu ver, qual seria a melhor forma de adquirir competência em língua inglesa?
23. O que é mais difícil para você: ler, falar, escutar ou escrever a língua inglesa? Por quê?
24. O que é mais fácil para você: ler, falar, escutar ou escrever a língua inglesa? Por quê?
25. De quais atividades, no curso de Letras Inglês, você gostava mais?
26. Quais atividades, no curso, você acha que eram melhores para você aprender inglês?
27. Em sua opinião, quais atividades, fora do curso, foram importantes para você ou te ajudaram mais para aprender melhor a língua inglesa?

Muito obrigada por sua colaboração!  
Giselly Tiago Ribeiro Amado

### 7.3 Anexo C

#### TRANSCRIÇÕES NA ÍNTEGRA DOS DEPOIMENTOS AREDA DOS CINCO (05) PARTICIPANTES.

##### TRANSCRIÇÃO DO DEPOIMENTO DA 1º PARTICIPANTE: ADA

questão um: tenho 52 anos, meu primeiro contato com a Língua Inglesa foi no ensino básico.  
 questão dois: foi há muitos anos atrás e não me lembro como foi.  
 questão três: decidi fazer Letras pra ter promoção na carreira, sou funcionária pública.  
 questão quatro: eu não tive dificuldades com o uso das tecnologia no curso.  
 questão cinco: não entendi bem a pergunta: experiências de aprendiZAgem? ou outro tipo de experiência?  
 questão seis: sim, nos últimos dois anos do curso eu fiz inglês aqui no ISF e foi uma grande experiência.  
 questão sete: só tive contato com a Língua Inglesa no ensino básico.  
 questão oito: não atuo como professora de Lín\_ Língua Inglesa atualmente.  
 questão nove: sim, no *Intune.. Intune*, no laboratório virtual e cursos *online*.  
 questão dez: eu me sinto bem!  
 questão onze: na graduação ou em.. em outros luga-res?  
 questão doze: perfeccionismo.  
 questão treze: depende do tempo de experiência no exterior.  
 quatorze, questão quatorze: como prática social.  
 questão quinze: como prática social.  
 questão dezesseis: assisto a filmes e ouço músicas às vezes, leio e faço cursos.  
 questão dezessete: não me lembro.  
 questão dezoito: lembro de TODOS, o contato foi,..., poucas vezes.. em eventos.  
 questão dezenove: eu gosto.  
 questão vinte: bem!  
 questão vinte e um: ser fluente.  
 questão vinte e dois: estudando.  
 questão vinte e três: falar e ouvir, porque é mais difícil.  
 questão vinte e quatro: ler e escrever, porque gosto mais.  
 questão vinte e cinco: *wiki*.  
 questão vinte e seis: vídeos.  
 questão vinte e sete: cursos *online*, cursos ISF e *InTune*.

## TRANSCRIÇÃO DO DEPOIMENTO DA 2ª PARTICIPANTE: DUDA

Pergunta número um. Éh,..., eu tô com 35 anos agora e eu comecei a ter o contato com a língua inglesa por volta,..., dos meus.. 10 anos de idade na escola, era uma escola particular e o ensino de inglês era MUITO BOM LÁ, a professora tinha feito intercâmbio em Londres então era uma coisa muito bem ORGANIZADA. Este foi o primeiro contato que eu tive.

Eh.. pergunta número dois. Então, o processo de ensino- aprendizado, o meu processo de ensino-aprendizagem néh? Éh.. eu comecei, eu tive o meu primeiro contato aos 10 anos de idade e aí eu cedo eu percebi que era uma coisa que me interessava e eu achava a língua muito bonita!, enfim! E eu admirava muito a professora, sabe!, aquele DOMÍNIO e eu lembro que eu sempre falava que eu ia ser professora de inglês. E aí ta!,..., isso era coisa de criança, morreu ali, tal. Depois eu retomei os estudos na época em que apareceu o Orkut que era uma rede social parecida com o Facebook néh? Em 2006, 2005/2006 e aí foi quando um,..., um,..., alemão entrou em contato comigo, porque ele queria que eu gravasse umas faixas para o CD dele e aí no meio da conversa entrou uma menina que falava inglês do Brasil, que hoje ela é minha amiga, assim, já tem muitos anos, ficamos amigas, e ela começou a traduzir, e eu não falava muito! Assim.. eu conhecia cores, algumas coisas do verbo *to be*, coisa básica. Depois disso eu comecei a sentir a necessidade.. enfim, néh Da língua, do, do, de aprender esta língua mais profundamente eh as coisas foram acontecendo... muito,..., de forma muito natural, eu fui aprendendo com os meus erros mesmo, e à medida que o pessoal conversava comigo eu colocava um tradutor do lado, néh, eu conversava muito pelo Messenger, e aí,..., eu traduzia, não entendia algumas coisas, eu colocava e aí fui formando o vocabulário através disso e em 2006/2007 eu conheci o [nome do esposo] que é meu esposo atual, néh!, meu esposo! e aí foi quando o meu vocabulário foi firmando mais e ele me corrigia muito! Então, éh éh esta primeira parte do meu aprendizado foi assim de erro mesmo? Errando e aprendendo e eu pensava há então, isso se fala assim, então sempre pensava nisso. E hoje eu já estou.. na parte de um aprendizado dois que seria uma coisa muito avançada que é aquela questão que você só aprende quando está morando no país. Hoje eu moro em LONDres e aí é totalmente diferente todos os dias eu aprendo! Todos os dias eu aprendo! E é aquela questão de.. éh, por exemplo, se a pessoa fala uma palavra aí eu falo, gente!, mas é assim que pronuncia? Igual néh /-wɔ:.tər/ o povo fala muito /'wɑ:.tə/ eu aprendi no Brasil, /'wɑ:.tə/ néh, e aí aqui é o inglês britânico, então fecha um pouquinho mais, tudo é muito fechado néh? E aí eu pensava: “nossa! mas pronuncia assim?”, então,..., e aí parece que abre uma outra parte da mente assim, néh,..., eu, eu, eu tô com a outra parte da mente que trabalha, que eu sinto que trabalha muito com essa parte do deTAlhe agora, da língua, sabe? Eh, do ACENTO mesmo, do detalhe e eu tô muito nesta fase agora e é isso, o meu aprendizado ele, ele tá assim na prática! mesmo, sabe? Eu acho que foi muito, eu aprendi muito com o erro eh,..., muito com esta questão de eu ter tido a oportunidade, de ter gente éh,..., no caso meu marido é nativo me corrigindo a todo tempo, isso me ajudou muito.

O curso de Letras EAD, há, eu tô na questão três agora, éh,..., eu decidi fazer o cur\_ Na verdade! o curso de Letras era uma vontade meio adormecida assim néh, eu fiz música primeiro e aí eu pensei há eu acho que eu vou querer,..., um dia fazer Letras, mas eu sempre trabalhei de manhã e à noite também. Então, não tinha como, néh? E quando eu fiquei sabendo do curso EAD que a UFU tinha aberto, fiquei sabendo no último dia, foi uma coisa assim, muito engraçada. No último dia de inscrição eu me inscrevi, fiz o vestibular e enfim e aí era uma coisa que meio que tava adormecida, mas quando eu fiquei sabendo que era Letras-Inglês, aí eu fiquei muito feliz!, porque realmente era uma área que eu queria, néh? Então..

assim éh uniu a minha vontade de também fazer um outro curso, de,..., ter novas experiências porque eu trabalho com música desde muito nova, néh,..., eu passei a mexer com música desde os seis anos de idade, então, eu não tinha saído da casinha, néh? E conhecer outro curso foi muito bom!

Éh.. pergunta número quatro. Éh,..., a minha relação,..., éh,..., com,..., ferramenta tecnoLÓGica com o *Moodle* foi uma coisa nova, mas eu acho que eu tive muito suporte daquela primeira unidade do curso onde te ensina a fazer, éh,..., éh,..., {barulho com a boca} a anexar... a trabalhar no *Moodle*, te apresenta o *Moodle*, o quê que é o *Moodle*? Eu acho que foi riquíssimo, néh? Ih... Então assim, eu não tive dificuldade, néh? Pra falar a verdade eu acho que eu tive dificuldade só com uma coisinha lá naquela plataforma que era pôr cor nos textos, estas coisas. Isso foi a única coisa assim do CURSO INTEIRO que eu senti dificuldade, que mesmo com uh,..., o tutorial eu não consegui pegar muito assim,..., mas eu acho que foi, talvez mesmo, faltou eu ficar um pouquinho mais ah antenada e pesquisar um pouco mais, mas éh, eh eu SUPER,..., acredito na educação EAD, no *Moodle* eu acho que é uma ferramenta muito poderosa inclusive eu estou fazendo um curso aqui também que é EDA, aqui mesmo na Inglaterra eh,..., é pelo mesmo *Moodle* que a gente usa aí na UFU,..., o atual néh? Acho que é o 2.4, é a mesma plataforma. Então, assim, eu não estou tendo dificuldade nenhuma. Então, eu acho que foi algo que foi pra vida assim, néh? Eu acho que,..., muitos programas que eu usei durante a graduação para fazer os trabalhos,..., a gente teve acesso a tanta,..., tanta ferramenta que eu nunca tinha ouvido falar quando eu fiz a graduação na música e pelo que eu converso com o pessoal do curso presencial eles não tiveram acesso também, assim, não tiveram esta formação e eu acho que nós fomos privilegiados nesta questão. Como a gente já estava inserido no *Moodle*, então, eu acho que um cenário puxa o outro, néh? Então, a gente já tava todo mundo mesmo nesta parte tecnológica e porque não usar outras formas, eu acho que isso foi apresentado muito BEM para nós no CURSO, então eu acho que eu não tive problema nenhum. Até hoje eu uso algumas ferramentas que nos foram apresentadas, como o *Prezi*, que foi uma dica assim que nos deram muito boa, e foi muito bom eu sempre usei e sempre me dei super bem!, não tive problemas.

Pergunta número cinco: eu tive várias experiências positivas.. nas disciplinas.. néh. Agora, uma disciplina que foi marcante pra mim, que só agora eu consegui entender. Éh, eu se\_ não, não lembro o nome da disciplina, mas era uma disciplina, não sei se era,..., de ensino de Língua Inglesa,..., eu não lembro, não vou lembrar o nome,..., mas era uma disciplina que ela trabalhou muito a fonética da Língua Inglesa. Aí o que que acontece? Hoje eu trabalho numa escola de,..., numa escola do governo, uma escola britânica eh, a alfabetização da criança aqui é por meio da fonética, néh. E eu lembro que na época eu olhava sons e tal, a gente estudou e tal, mas é totalmente diferente quando você vive estes sons, quando você pratica e quando você começa a ver sentido neles. E eu acredito que se o meu aprendizado de Língua Inglesa tivesse essa introduçãozinha de *fonex* nas aulas, porque não é o foco no Brasil, néh. O foco no Brasil é apenas,..., a gente só aprende ali a palavra e o professor fala como é que se fala aquela palavra e você,..., aprende ali. Então, você pega o sotaque do professor, néh. Com o tempo lógico, dependendo da sua dedicação néh?, se você assistiu muitos filmes, ouvir mais nativos, você começa a pegar outras formas de falar, enfim, mas por exemplo, uma coisa é você ah,..., há,..., deixa eu dar um exemplo aqui. Uma coisa é você falar pra mim que a palavra,..., éh,..., uma palavra, por exemplo, *Birmingham*. Aí você fala assim, essa palavra você se escreve assim e se pronuncia assim: *Birmingham*. Mas aí quando você entra mesmo nesta parte da, nesta questão da fonética e tal, e você percebe que o B tem som de /bãh/, o I com R faz /âh/ e aí o G vai ter som de /gãh/ e aí vai,..., você,..., eu acredito que tem muito mais sentido aí você até entende que a pessoa aqui não fala Birmingham como você aprendeu,

mas você fala /'bɜː .mɪŋ.hæm/ por causa deste som, néh? Então, hoje eu acredito que esta disciplina ela vem.. sempre na minha mente, porque eu me lembro muito dela, desta parte de fonética, assim, e aí eu falo, “gente é aquilo lá que eu estudei” e que eu falava os sons, eu ouvia os sons mas hoje faz muito sentido. Hoje eu consigo ver, eu consigo entender, eu consigo visualizar néh?, os sons e que a gente usa aqui e as regrinhas,..., é muito natural, eu acho!, muito mais natural. Então, esta foi uma disciplina que me marcou muito e,..., deixa eu pensar em uma outra,..., que eu curti muito. Ah ah,..., uma disciplina voltada para literatura, onde me foi apresentado um escritor chamado Allan Poe que,..., eh eu achei assim.. muito bom!, os contos. Éh até hoje eu leio algumas coisas dele no *kindle* graças ao curso, porque eu não conhecia, éh,..., também ficou assim na minha mente, éh outra coisa que eu curti muito assim, que eu achei muito bacana foi a parte de metodologia de Língua Inglesa, tinha umas disciplinas voltada para isso, que eu lido muito, eu aprendi a fazer sequência didática nestas disciplinas e que é uma coisa que me ajuda muito hoje, sabe?,..., me ajuda a me organizar a minha forma de ensinar, eu acho que,..., me ajuda muito, eu uso muito sequência didática, então, eu acho legal assim, um jeito diferente do professor se organizar em varias aulas para falar de um determinado assunto, mas tendo conexão, sabe?, tendo um link, tendo uma coerência.

Éh éh eu fazi\_,..., pergunta número seis: éh,..., durante meu curso de graduação eu ainda tava fazendo um curso da cultura inglesa, eu estava quase formando, então assim, eu já vinha fazendo,ih,..., aí, quando eu entrei nah nah no EA\_,..., no curso EAD, eu já tava quase que no final, ih,..., eu também eu fiz aquele curso da,..., que o governo oferecia, néh? Ciências sem fronteiras, não!, num é ciências sem fronteiras,..., inglês sem fronteiras, acho que é isso. Ih,..., ih aí eu fiz ao mesmo tempo, mas só praquela, só pra ficar praticando mesmo essa parte da gramática, isso, foi bacana a experiência,..., acho que foi válida.

7) não respondeu

Pergunta número oito: eu não atuo como professor de Língua Inglesa, mas eu atuei no Brasil, néh? inclusive na época que eu estava fazendo o curso de letras ao mesmo tempo ih.. atualmente eu trabalho com a língua inglesa, mas com hum outro contexto, néh? Eh eu não dou aula de língua inglesa como segunda língua, mas eu alfabetizo como primeira língua, então, assim eu não sei se é isso que a pergunta quer dizer, néh? Porque eu não sou professora específica de língua inglesa, mas acaba que eu meio que sou néh? Porque eu alfabetizo néh? Eu trabalho em uma escola e a escola eh eu dou aula no primeiro ano juntamente com outra professora, porque eu fico nessa parte de,..., dar suporte a uma criança com necessidades especiais néh? Então eu faço meio que a parte do AEE aqui na escola. É um autista e aí el\_,..., eu tenho que adaptar todas as aulas pra ele então agora ele tá nesse momento di,..., do som de cada letra néh? que a gente chama de *fonex*, então, éh acaba qui,..., eu meio que alfabetizo. Então, néh? É o meu contato com a Língua Inglesa é diário néh? Eu falo o dia inteiro. Éh eu tenho muito pouco contato com brasileiros éh.. faço atualmente o curso EAD, igual eu falei, néh? De Língua Inglesa pra ter aqui o certificado aqui. Porque o meu inglês do Brasil,..., quando eu fui,..., éh.. transformar o meu ensino médio pra cá, o meu ensino médio tem Língua Inglesa, mas é como segunda língua, então, eles não aceitaram a Língua Inglesa no meu currículo ih,..., aí eu tô fazendo é como se eu tivesse fazendo a Língua Inglesa do ensino médio é esse o curso que eu tô fazendo, néh? A gente tem o Português, não tem? No ensino médio não faz o Português e aí o currículo do ensino médio vem lá: Português! Agora eu tô fazendo o da Língua Inglesa só essa disciplina. Ih,..., ago\_ ih,..., ih o foco éh escrever, néh? Fazer aqueles *essays*, fazer redação! Então, tá um pouco voltado pra escrita assim,...,

atualmente assim. Na verdade é tudo, néh? Porque além de eu falar o dia inteiro éh.. eu estudo a escrita enfim,..., então, eu acho que assim,..., esse é o meu contato.

Pergunta número nove: eu usei éh,..., sim um meio não institucional de aprendizagem para a língua inglesa através de livros quando eu vinha à Londres eu sempre comprava livros principalmente livros de pronúncia éh,..., uns livros assim que me desse algum suporte! Então, eu utilizava ih eu tinha alguns livros de gramática também. Éh eu utilizava música,..., mais músicas!

Pergunta número dez: há.. a minha relação com a Língua Inglesa nas quatro habilidades é algo assim frequente, néh? Eu.. eu uso as quatro. Eu escuto, eu falo, eu leio e eu escrevo. Mas eu tenho um pouco ainda de insegurança de escrever! Éh,..., eu não tenho problema com falar que eu acho que foi uma umas das primeiras habilidades antes deu éh entender verbo *to be* ou tudo eu falava! mesmo errado ou não ih enfim nunca tive vergonha ou medo. Então, eu acho que isso me ajudou. Aí ouvir,..., era algo qui,..., foi vindo com o tempo mas escrever,..., ler eu não tenho problema, mas escrever até hoje eu sinto um pouco de insegurança, néh? Tanto é que esse curso que eu tô fazendo é pra me ajudar justamente nisso!

Onze: as melhores lembranças que eu tenho da Língua Inglesa, eu acho que,..., quii éh,..., as portas que essa língua abriu pra mim, néh? Ela abriu muitas portas eu pude conhecer novas pessoas, me comunicar com grandes profissionais néh? Da área da música e eu pude conseguir um emPREgo na minha,..., assim,..., na área que eu atuava no Brasil! Então! eu acho que as melhores lembranças são todas as oportunidades que ela me trouxe,..., néh? Acho que isso é coisa boa {risos}.

doze: éh,..., eu não vejo algo que me incomoda,..., na verdade eu vejo uma coisa,..., eu fico sempre com aquela pulga atrás da orelha pensando o que será?,..., como será que eu sou pra pessoa que tá ouvindo, pra esse nativo que está me ouvindo? Porque pra gente que é brasileiro, quando a gente escuta o inglês, um americano ou um inglês falando o português com aquele sotaque, a gente tem uma certa reação, néh? Ih a gente,..., o nosso ouvido é super apurado pra nossa língua materna a gente vê, ah ele tem um pouquinho de sotaque ele fala bem, enfim! Ih,..., às vezes eu fico pensando como que eu sou pra esse POvo.. aqui, néh? Ih eu falo às vezes as coisas, aí eu fico pensando éh,..., o que eu falei será que é algo que eu queria me expressar mesmo, néh? A gente nunca vai saber porque a gente nunca vai ter a cabeça deles, néh? A gente sabe o que significa. Eu acho. Néh?, a gente vai saber ah isso... éh.... significa isso, néh? Enfim, mas aquele sentido mesmo quando a gente tem nossa língua mãe que a gente fala e tal éh,..., eu acho que a gente nunca vai saber ao certo assim,..., como a gente se sente, néh? Não sei. {risos}

Treze: há,..., eu acho que existem diferenças sim entre professores que tiveram experiência no exterior e os que não tiveram. Porém, eu,..., também acredito que,..., o professor que se dedica e tem o contato com a língua de forma direta com filmes,..., porque assim, éh.. ter contato com a língua não é só vim pro exterior. Eu conheço várias pessoas que veio para o exterior,..., eh,..., não aprenderam muita coisa. Porque só falava português, porque só se comunica,..., entendeu? E também depende do contexto que você vai ficar, se é uma escola onde o professor não te propulsiona um ambiente de aprendizagem adequada, não vai funcionar muito. Eu acredito, que,..., você entende mais,..., faz mais sentido quando você está num país, inserido mesmo na língua, vivendo aquilo. Aí eu acho que sim, tem diferença. Mas, éh eu não acho que isso faz um professor melhor que o outro, néh? Mas,..., que te ajuda a entender várias questões,..., várias coisas sobre a língua ajuda. Uma experiência no exterior ajuda muito!



Éh,..., questão quatorze: ãh,..., como eu definiria ensinar e aprender uma língua estrangeira? Eu acho que,..., o ensinar, ele deveria ser de uma forma um pouco mais natural e como eu falei! introduzindo esses aspectos ha.. da fonética, de uma forma um pouco mais natural e nã\_ aí éh... a criança, ou a pessoa, ela,..., eu acho que ela teria muita mais liberdade de ler as coisas com as próprias pernas ela não ficaria com dúvida de pronúncia ah isso aqui... como que será isso aqui? Será que é /ou/, será que é /áh/ ou será que é /âh/ os sons néh? E eu acho que seria muito mais,..., que a gente daria muito mais liberdade a criança ou enfim a pessoa ela andaria muito mais com as próprias pernas porque que eu sinto que às vezes a pessoa não quer falar não quer ler em voz alta ela, sente insegurança nesse ponto! Então,..., hum.. éh.. eu acho que o ensino, ele deveria ser um pouco assim e o aprendiza\_..., a aprendizagem da,..., de uma língua estrangeira ela se dá quando,..., tudo faz um pouco mais de sentido, néh? Pra ela!, então, se você tá aprendendo.. um determinado assunto e aquele assunto faz sentido pra você tudo muda! Eu lembro que quando eu comecei a estudar inglês, no Cultura Inglesa, o Livro, ao mesmo tempo que ele trazia a gramática enfim...ele era tudo um contexto cultural,..., néh? igual.. eu lembro que quando a gente estudou sobre as partes do corpo humano éh.. veio uma pintura de Picasso e aí veio a história do Picasso e papapapa e a\_ e tinha uma tela, néh? Com a foto dessa, dessa pintura e aí puxava a setinha de cada parte da pintura ih colocava o nome das partes do rosto enfim!,..., só que tudo deu num contexto, néh? A unidade alí a gente aprendeu um pouco da história do Picasso que era uma parte cultural só que ela fazia sentido também! Néh?, não era uma coisa só o corpo humano ele não foi jogado de qualquer jeito, óh isso aqui é o nariz, isso aqui é a boca e fala assim, orelha e fala assim.. não! Teve um contexto. Eu lembro dessa unidade até hoje e pra ser sincera!, eu lembro do livro inTEiro!,..., Sabe,..., abrir.. eu sei cada página assim.. o quê que,..., que história que conta e era tudo história verídica, era bem cultural mesmo, néh?,..., O que que abordava.. TUDO! era muito gosTOso estudar! MUITO! Aquele livro *English File* acho que era esse o nome. Muito bom!

Quinze: éh.. eu definiria aprender Língua Inglesa éh.. como eu falei anteriormente como.. éh tendo, tendo algum sentido,..., vendo algum sentido nesse aprendizado. Então, eu acho que a Língua Inglesa ela.. ela é feita éh.. não apenas de repetição de palavras, mas é como eu falei anteriormente dá sentido a.. essa formação de palavras através dos sons néh? Pra pessoa ficar livre pra ela LER para ela se COMUNICAR! E se sentir mais segura, eu acho que, que, que como eu falei anteriormente {som de respiração}.

Dezesseis: éh,..., os meios que eu utilizo para eu manter o contato com a Língua Inglesa ainda é.. a comunicação diária, néh? com as pessoas nativas! eh.. o curso que eu faço de escrita,..., e o meu marido! Então a primeira língua aqui na minha casa é o inglês, néh?, a gente só fala o inglês, néh? Então, meu marido nã\_.. fala português,..., ele faz aula de português mas não domina...então a gente conversa muito em inglês ainda.. até pra eu,..., melhorar ainda mais o meu inglês!

Dezessete: eu me lembro, como eu falei anteriormente.. da minha professo\_, da minha primeira professora de Língua Inglesa!, que ela tinha um domínio muito grande da língua! eu me lembro dela até hoje! Eu lembro de algumas lições,.. até hoje! Éh,..., ih..eu perguntava muito e eu lembro muito também de uma professora que eu tive no ensino MÉdio! E eu lembro que ning\_ a turma ninguém queria nada com nada e eu estudava por conta própria! éh.. um livro que o meu vizinho ia jogar fora e eu PEGUEI! Ih.. tinha toda a gramática do ensino médio lá!, era um livrinho bem comPLEto! Eu fazia até algumas unidades assim por conta e eu tirava dúvida com ela!.. coisa que tava,..., que era FOra do que ela tava dando.

Néh?, ela achava o MÁximo! {tosse} Porque.. mostrava o meu interesse, enfim! ih.. o meu contato era muito de discutir.. néh? Essa questão, a, as.. principalmente a gramática, que era o que eu gostava! Então.. era muito assim de.. tirar dúvidas!, era mais de tirar dúvidas assim.. ih,..., eu tive muito incentivo.. principalmente da professora do ensino médio!, acho que é por isso!, que,..., ela via que eu gostAva, então? ela me elogiava MUIto eu tinha muito incentivo assim da parte dela!

Dezoito: ah.. durante a minha gradua\_ a minha graduação, eu lembro muito duh,..., professor Wesley néh, {sobrenome do professor}! Eu lembro muito dah.. experiência que ele contou,..., éh.. uma vez que ele foi na Índia e aí ele usou isso como.. como éh.. um contexto néh pra poder a gente escrever.. tinha que escrever sobre experiências que a gente teve, que.. nos deixou em uma situação compliCada! enfim.. e era tudo em Língua Inglesa, na verdade a gente tinha que gravar.. eu acho! éh! e isso.. eu achei que. Eu lembro dele assim, bastante,..., E o meu contato não era próximo porque a gent\_... assim, era e não era néh, a gente,..., Como eu fazia o curso EAD!, era mais de tirar dúvida eh na webconfeRÊncia e quando,..., eu participava de algum ,..., éh evento. Consileel essas coisas.. a gente via eles lá! Ele, no caso, com outros professores. Mas era um contato bem legal, bem bacana assim,..., éh,..., era um distante, próximo, néh! Apesar da gente estar num curso EAD, era uma coisa bem próxima! E lembro muito da Nina que.. foi assim,..., eu,..., tive a oportunidade de participar de grupo de pesquisa que eu acho que foi.. uma coisa MUITO marCANte, isso na minha vida acaDÊMica! Porquê foi uma oportunidade que eu não tive no curso de música, então eu achei o MÁximo! Sabe,..., eu achei assim.. MUITO bacana essa oportuniDAde! Conheci.. muita coisa baCAna! eh.. abriu. foi outro mundo eh.. eu tenho conTAto! bacana até hoje. Acho que foi muito VÁLido tudo eh,..., eu admiro muito ambos profissionais!

Dezenove: ãh.. antigamente eu sentia muito,..., ãh.. eu ficava prestando muita atenção e aí ao mesmo tempo em que a pessoa falava eu ficava, NOSSA! fala assim.. fala essa palavra assim, óh! áh, então é assim que fala! e eu ficava muito assim! Hoje, como faz muito parte do meu dia-a-dia,..., éh,..., eu já sinto um pouco mais naturalidade, pra mim é comum, néh! ih,..., mas eu continuo, às vezes, prestando atenção MUIto no jeito que as pessoas falam!, assim,..., olha! áh aqui está soando mais fechado, está soando mais aberto, então, eu tô muito nessa fase de ficar ouvindo quando as pessoas falam. Às vezes, eu pareço uma louca assim! A pessoa fala e eu repito na mente, assim,..., pra tentar copiar o jeito que ela falou, e às vezes, eu converso e até soZInha! {risos},..., fico meio que falando assim áh,..., éh.. por exemplo,..., esses dias eu ouvi,..., áh! a gente tava estudando o som /óhr/ que é o O e o R néh, e ele é mais fechado /ôhr/ e aí vem OR de *horse* e aí vai, néh! e aí eu ãh.. af\_ pensei, néh.. GENte! ,..., no Brasil a gente fala tão aBERto néh /rórse/ {risos} eh.. tudo é muito feCHAdo! e eu conheci um brasileiro essa semana ele dá aula em *Brighton* eh ,..., o português dele já tá ficando um pouco fechado também!, algumas palavras ele já tá fechando muito mais e aí,..., eu fic\_ eu ficava.. eu fico naquela questão, às vezes, quando,..., falo,..., em português muit\_ algumas palavras eu não, eu já penso em inglês e... aí então,..., não é que eu esqueço as palavras, a gente não esquece da língua maTERna, mas,..., éh {risos} engraçado assim! Então, eu fico muito.. hoje é natural pra mim, quando eu escuto um nativo falar, mas eu presto muita atenção, principalment\_ se.. igual em caso de FILme! só assisto filme com sotaque americano, néh,..., pronúncia americana, então, eu fico muito nessa de compaRAR, tipo,..., então, eu fico um pouco atenta a essas questões!

Vinte: éh,..., {respiro profundo} então.. o que eu sinto ao falar inglês é aquela curiosiDAde! como que a pessoa está me escutando e como eu estou soando pra ela? Isso é a minha curiosiDAde! néh.. éh,..., ãh.. o que eu sint\_, como você se sente ao falar em inglês?,..., eu sinto uma naturaliDAde hoje, hum eu num vejo\_ porque virou,..., uma coisa do dia-a-dia

néh? e como eu converso com o meu marido todos os dias,,,,,, toda hora é tudo em inglês e ele é naTivo! então eu acho uma coisa natuRAL!

Vinte e um: ãh.. ter competência em Língua Inglesa,,,,, áh.. eu num sei se é pra ensiNAR?,,,,, eu fiquei em dúvida nessa questão,,,,,, áh,,,,,, se for no caso de ensinar, eu acho que seria,,,,, aquela pessoa que consegue justamente, como eu falei anteriormente,,,,, trazer o sentido, o significado pra aprendizagem do aluno. ,,,,,, agora, se não for para ensinar,,,,, for pra falar, eu acho que seria aquela pessoa que.. tem o domínio néh da língua. ,,,,,, e quando eu falo em ter doMÍnio.. é ela saber escrever corretaMENte.. é ela saber,,,,, falar corretamente, se expressar, estabelecer uma comunicação,,,,, isso pra mim é uma competência ih.. diferente do que as pessoas falam.. que a fluência é um inglês assim sem suTÁque aQUEla COIsa, néh! Eu acredito muito nisso, até porque.. essa questão de sotaque {risos} foi muito bem discutida no nosso curso. eh,,,,, enfim!

Vinte e dois: ah.. a melhor forma de adquirir competência em Língua Inglesa, eu acho que se identifiCANDO,,,,,, néh.. eu acho que a pessoa deve,,,,,, começar a perceber o que que ela precisa para alcançar os objetivos dela dentro da língua, se ela quer falar bem!, se ela quer escrever bem!, eh.. focar nisso,,,,, néh.. eu acho que sem de\_ sem dedicação e sem essa curiosiDAde, ficar atenta a detalhes, néh no meu caso, éh ficar atenta a essa pronúncia,,,,,, eh,,,,,, e começar a perceber néh quê que,,,,, o quê que tá diferente da minha.. pronúncia pra,,,,,, pronúncia desse nativo? néh. O quê que eles usam de gírias? Por quê que eles éh,,,,,, sei lá, cortam algumas paLAvras, alguns finais de palavras néh, enfim,,,,,, isso,,,,, eu acho que veio,,,,,, é uma compeTÊNCia! ,,,,,, néh, você ficar atenta a esses deTAlhes!, enfim, eu acho que isso.. ajuda néh! naqui\_ a cri\_ uma competência.. ajuda a ter,,,,, ãh a {risos} a desenvolver, a adquirir competência na Língua Inglesa! É um conjunto, na verdade. De aspectos, de coisas,,,,, não é só uma coisa!,,,,, mas eu acho que é muita dedicaÇÃO! ,,,,,, e a melhor forma de adquirir competência é mais a dedicação mesmo! É ficar aTENTo!,,,,,, néh.. a esses pontos que ,,,,,, fazem a língua.. fazem parte da língua.

Vinte e dois,,,,, não, vinte e três: o que é mais difícil? Ler, escutar, falar ou escrever? Eu acho que é o escrever,,,,, porque?,,,,, eu já tenho aQUEla,,,,,, éh,,,,, aquela coisa dentro de mim, de aí! escrever errado é muito feio, néh? o brasileiro tem disso, néh? NOSSA! a gente tem um preconceito eNORme, néh?. A pessoa escreveu,,,,, sei lá! caza com Z o mundo caiu! {risos} o mundo cai, néh! Eu acho que aqui,,,,,, a Língua Inglesa ela não é, tem\_ tão estudada nas escolas como no Brasil o português é. Engraçado isso! o português na escola, oh.. a crianç\_ o adolescente vai pro vestibular ele sabe quais são as conjugações,,,,, se ele não sabe, ele tem uma ideia! Porque é muito bem trabalhado isso. Interpretação de TEXto enfim.. AQUI a interpretação de texto é também gramática também, só que assim.. éh,,,,, GRANDe PARTE!,,,,,, grande parte MESMO! dos ingleses, eles não sabem gramática.. da língua deles. Não é uma coisa MUITO aprofundada! o que é muito aprofundado é interpretação de texto, redaÇÃO,,,,, ih,,,,,, é isso! interpretação de texto, redação eh,,,,, é. E a discussão mesmo do texto. Néh a argumentação enfim! Mas a GRAMática eu acho que fica um pouco,,,,, a de-se-jar,,,,, então! eu sempre que eu tô escrevendo errado. Eu sempre acho sabe,,,,, então, assim, recentemente minhas atividades eu peço para o meu marido ler e ele lê e ele faz.. \_que precisa arrumar que geralmente é preposição. Eu tenho dificuldade com preposição,,,,, é mas é aquela preposição que sai da regra, néh. Então, às vezes eu confundo muito quando é *in* quando é *on*,,,,, mas pras coisas que estão dentro e sobre, néh, mas é pras coisas como,,,,, a gente fala no Brasil: áh,,,,, Eu estou no trem! *I'm in the train*, néh.. a gente fala um pouco assim, mas não é. Aí eles falam: "*I'm on the train!*" aí eu sempre pergunto, mas por quê que é *on*? não é *in*? você tá DENTRO do trem! Então, assim essas questões que

fogem um pouco da regrinha que eu tava acostumada, eu tenho dificulDAde. Então, pra mim, o mais difícil é,..., escrever!

Vinte e,...., quatro: o que é mais fácil para você? Ler, escutar, falar, ou escrever? Ai,....,...., tirando a escrita o resto para mim éh tranQUIlo,....,...., eu acho que,....,...., escutar, talvez porque esta questão do escutar já está mais desenvolvida pra mim,....,...., éh,....,...., por causa da MÚsica eu acho. Mas, tanto falar, eu não tenho problema assim,...., ler também não.

Vinte e cinco: áh,...., de quais atividades do curso de Letras você gostava mais? áh eu gostava MUItO duma ativiDAde,....,...., que era,....,...., áh eu não lembro o nome assim.. do estilo da atividade, mas era uma que você preenchia assim e digitava,...., néh.. e você tinha três tentativas aí você mandava. Era como se fosse um *quiz*, uma coisinha assim! Eu gostava daquela ativiDAde,...., e.. eu acho que,...., valia.. sei lá!, uns cinco pontos e você tinha que preencher néh,...., às vezes você num da\_, se você errasse você tinha chance de fazer de novo, mas era bacana! Então, eu gostava daquela atividade lá.. e gosTAVA da atividades que eu tinha que,....,...., escrever, néh faz\_ TEXto,...., há eu acho que não tem uma atividade que eu não gostava.. eu gostava de TUDO! {respiração ofegante} mas essa do *quiz* fo\_ é uma atividadezinha que me marcou.

Vinte e seis: eu acho que,....,...., {respiração profunda} as atividades que eu aprendia mais eram aquela que eu tinha que,....,...., é áh,....,...., como que eu vou explicar?,...., que eu tinha que fazer aula, por exemplo,....,...., áh monte uma aula sobre isso usando as técnicas tal. Vamos supor néh? Principalmen\_ teve uma época em que a gente estudou sobre umas técnicas de leiTura, enfim... Eu acho que aí eu conseguia contextualizar e aí,...., eu não sei, eu,...., eu conseguia absorver mais as informações. E eu acho que aquelas aul\_ aquelas atividades que a gente tinha que gravar vídeo, néh!,...., da gente! enfim, foram interessantes,....,...., vídeo e Áudio! A gente usou bastante, assim. Principalmente pra falar, enfim, eu acho que eu aprendia bastante! Eu acho que era melhor assim pra mim!

Vinte e sete: ah.. atividades fora do curso que foram importante pra mim.. me ajudaram melhor\_ a aprender a Língua Inglesa.. eu acho que,...., a maior atividade foi,....,...., a prática mesmo da língua, o USO da LÍngua!,...., como eu falei antes.. certo ou errado,...., falando certo ou errado.. arriscava e falava, entendeu? e aí,....,...., éh,...., eu, eu me sentia a vontade também pra receber críticas, no caso do, do meu marido, eh.. eh eles me corrigia. Engraçado que hoje. Ele me corrigia. Eh engraçado que hoje o pessoal da escola me ajuda muito também!,...., quando a gente tem uma, que\_ uma, uma fono que trabalha comigo e ela é brit\_ nativa, néh! {barulho com a boca} briTÂNica e ela tem muita liberdade assim, eu fa\_ falo alguma palavra e aí ela {risos} ela fala assim: "fala comigo Duda, assim..." e aí ela repete, e aí eu falo eh,....,...., eu sempre falo pra ela você pode me corrigir a vontade, você pode me falar porque eu adoro quando você me ajuda assim. Eh.. parece que às vezes até quando ela fala, meu cérebro pega muito mais quando meu marido fala, porque aí você se acomoda um pouco com o marido, néh? ÁH porque ele te entende mesmo, enfim! Mas ele me corrigi até hoje. Ele me corrige muito! Néh.. então, eu acho que atividade mesmo é o uso da língua eu acho que não tem outra maneira, néh! Se você só assiste filme você vai ficar só com a sua,....,...., seu auditivo bom, seu listening vai ficar muito bom, mas tem certos, certas,....,...., movimentos que a boca faz, que a língua faz pra cada som, que se você não exercitar, você não vai ter aquele movimento. Tem algumas.. alguns movimentos, alguns sons que a gente não tem no português então, a gente só adquire se a gente falar, mesmo, néh!.. ih, ih, aí se você só FAla néh e esCUta.. você fica sem aquel\_ éh.. você não trabalha a escrita, então.. é aquele negócio! eu acho que tem que ser TUDO doSAdo néh e eu acho que as atividades fora do curso foi o uso mesmo da Língua

Inglesa a todo o tempo, por e-mail, falando com as pes\_ um naTIvo ! e até hoje é assim, então, é isso!

### TRANSCRIÇÃO DO DEPOIMENTO DA 3ª PARTICIPANTE: ESTELA

Pergunta um: tenho 39 anos e meu primeiro contato o inglês foi mais ou menos aos 10 anos.

Pergunta dois: ingressei no curso de inglês na FISK aos.. 10 anos aproximadamente, no princípio eu achava que o aprendizado da língua.. um pouco complicado, mas ao mesmo tempo era bem instigante. Tinha colegas com uma facilidade maior que eu, pois eu era MUITO Tímida na época e tentava me esquivar de qualquer.. participação em sala de aula e, por isso, o destravar da língua foi mais demorado. Durante todo o processo de aprendizagem eu achava a didática BOA dos professores, mas o conteúdo do material era MUITO cansaTIVO e nada empolgante. Apresentavam situações muito longe da realidade e ficavam mais na fantasia com diálogos que não se encaixavam muitas vezes em situações corriqueiras do dia-a-dia.

Pergunta três: eu sempre fui apaixonada pelo estudo de línguas estrangeiras, minha formação inicial é na área de exatas, a qual atuei bem pouco. Quando op\_ optei por abandonar minha área original eu comecei a lecionar inglês e italiano no instituto de idiomas [nome do instituto] que a princípio pertencia a minha mãe e duas sócias. Depois de alguns anos como professora de língua me foi aberta a possibilidade de ingressar no curso de Letras-Inglês-EAD o que foi algo maraviLHOso, pois era uma vontade antiga que eu tinha! E o melhor de TUDO foi a possibilidade de ser a distância, o que me possib\_ possibilitou conciliar com o trabalho.. que em muitas vezes se DAva.. nos 3 períodos.

Pergunta quatro: a trajetória na graduação em Letras foi muito natural pra mim!.. Eu não tive dificuldades na parte tecnológica e estava muito familiarizada com o *MOODLE*, uma vez que eu já tinha sido tutora EAD e utilizava o *MOODLE* para atender e interagir com os alunos. Eu sou apaixonada pela questão tecnológica, o que me deixa sempre curiosa com novos aprendizados. Minha interação dentro da plataforma foi BEM participaTIVA e eu busquei interagir basTANTE com meus colegas em uma troca mútua de informação e aprendizagem.

Pergunta cinco: as disciplinas de Língua Inglesa buscaram abordar as habilidades de *conversation, listening, reading, writing*, o que para MUITOS colegas foi bem peSADO e é muito compreensível. A maior parte deles não tinha ou tinha pouco contato com a Língua Inglesa e isso foi um grande desafio para eles. Pra mim,..., por ter esse contato há TANTos anos com o inglês foi mais tranquilo e em algumas situações, éh.. eu posso dizer que foi até tedioso, mas mesmo assim tentei me esforçar com o mesmo ímpeto que eu via neles. Me lembro que as atividades que tínhamos que gravar vídeo para mim eram as piores, porque deTESTo ser filmada e me sentia super desconfortável. Mas um balanço geral sobre as disciplinas eu diria que foram bem elaboradas e conseguiram atingir o objetivo delas, os professores sempre cuidadosos e atenciosos com o conteúdo e traziam sempre pra nós alunos, uma abordagem bem dinâmica!

Pergunta seis: eu não busquei outros cursos de língua não. Minhas expectativas sempre foram as melhores e vi no curso de EAD a oportunidade perfeita para aliar um ensino de excelência a distância com a vontade de me graduar em Letras.

Pergunta sete: o meu contato com a Língua Inglesa antes da universidade era constante e diário,.. uma vez que eu aTUo como professora de inglês. O meu aprendizado, ele veio crescendo aos pouco e de forma constante e gradual, iniciando aos 10 anos de idade mais ou menos com cursos em escolas particulares. Desde então, meu contato com a língua ele foi

aprimorado com o passar dos anos, eu sempre busquei me atualizar, pois eu tenho a consciência e a convicção de que um estudo de língua\_ de línguas é algo ingrato se não praticado diariamente, pois é muito fácil esquecê-lo, uma vez que não é nossa língua mãe e sim uma segunda língua.

Pergunta oito: sim, eu atuo como professora de inglês há 13 anos. O inglês faz parte do meu dia a dia. Meu contato com a língua se dá através das aulas, éh.. com meus alunos, com filmes, músicas, livros, amigos éh, americanos, ingleses, com sites de notícia, jornais, revistas, youtube, éh, éh, redes sociais. Eu tento sempre me manter atualizada e trazer para dentro de aula assuntos atuais, que são abordados na mídia, pra que.. seja possível gerar discussões e estimular o aprendizado.

Pergunta nove: sim. Principalmente músicas e filmes.

Pergunta dez: as habilidades que mais aprecio e me sinto mais a vontade são ouvir, falar e ler, não gosto muito de escrever em inglês, mas sei a sua importância.

Pergunta onze: as primeiras vezes são as mais emocionantes! A primeira vez que ouvi o inglês,.. a primeira vez que entendi uma conversa, a primeira vez que falei com um nativo, a primeira vez que dei aula de inglês, o primeiro filme sem legenda, o primeiro livro para o book report, a primeira música entendida sem a letra.. do lado, enfim são pequenos momentos que trazem uma emoção e uma satisfação imensa para quem está aprendendo um novo idioma.

Pergunta doze: eu não sei se incomodar! seria a palavra exata., mas às vezes me dá um branco de como escrever uma determinada palavra, isso me irrita um pouco, embora eu saiba que é algo natural, assim como acontece no português, mas quando necessário eu recorro ao dicionário para tirar a dúvida.

Pergunta treze: sinceramente a única diferença que eu vejo é a propriedade que os professores que foram pra fora terão pra abordar sobre a experiência em loco! e dar algumas dicas culturais e de lugares éh.. a se visitar! Tirando isso, eu acredito que quando se tem a vontade de ensinar o que importa é a sua capacidade de transmitir o conteúdo e o seu comprometimento com os alunos.

Pergunta quatorze: os professores de inglês.. eles têm um desafio grande no ensino, pois a grande maioria dos alunos que procuram por cursos de inglês já chegam com o pé atrás.. e dizendo que o inglês é um,..., bicho de sete cabeças!, que acham difícil e que têm muita dificuldade. Precisamos sempre mostrar a esses alunos que não é bem assim, que com vontade e disposição o aprendizado acontece.. de forma natural e gradual.

Pergunta quinze: é extremamente importante, uma vez que tudo que nos cerca está em inglês!, seja o computador, o celular, as músicas nas rádios, novelas, nos seriados, os filmes.. o inglês nos é apresentado diariamente por diversos meios. E antigamente o seu aprendizado era algo chique e para poucos. Hoje já se tornou corriqueiro e praticamente obrigatório, já não é mais um *UP* no currículo e sim algo esperado.

Pergunta dezesseis: eu me mantenho atualizada em sites de notícias, youtube, revistas, hé.. jornais, redes sociais, filmes, músicas, livros, com amigos que moram fora, aplicativos.

Pergunta dezessete: as professoras que eu mais me lembro são: Cibele, Simone e a Marta. Com elas eu aprendi a importância do inglês e a gostar do idioma. Elas eram professoras

comprometidas e apaixonadas pelo inglês e por ensinar. Exigentes e motivadoras, sempre prontas para tirar dúvidas e exigir a prática das habilidades.

Pergunta dezoito: os professores que mais me lembro são: Nina, Aninha, Ana, Wesley, Juliano. Com a professora Nina eu tive um contato maior quando entrei para o meu grupo de pesquisa. E pude ver a sua dedicação, comprometimento e a gama de conhecimento que ela possui. Ela é uma pessoa admirável e competantíssima. Com os professores Aninha, Anne e Wesley meu contato se deu mais durante os simpósios, encontros, e até as redes sociais! Eles são espetaculares e se mostram sempre dispostos a ensinar. Já com o Ju Juliano o meu contato foi através de sua disciplina de linguística de *corpus*, que achei fantástica foi um conteúdo com atividades práticas usando diversas ferramentas de tradução o que me deixou empolgada, pois tradução é uma área que me encanta.

Pergunta dezenove: eu adoro ouvir um nativo falando inglês, eu gosto de observar os diversos sotaques e eu sou apaixonada pelo inglês britânico que considero extremamente encantador e charmoso. Eu tento utilizar o Youtube, o Netflix, pra.. sempre deixar o meu ouvido treinado pros diversos sotaques, eu acredito que seja uma prática motivadora e interessante, pois com os nativos podemos aprender diversas expressões idiomáticas e gírias.

Pergunta vinte: eu gosto de falar em inglês e me sinto à vontade seja com um nativo ou não.

Pergunta vinte e um: saber se comunicar, se expressar, entender e ser entendido em qualquer circunstância que lhe for exigida a aplicação da Língua Inglesa. Isso pra mim é ter competência em Língua Inglesa.

Pergunta vinte e dois: a prática diária do idioma e a exploração das habilidades de leitura, fala, escuta, escrita.

Pergunta vinte e três: escrever, pois às vezes eu me esqueço a grafia de algumas palavras.

Pergunta vinte e quatro: falar, porque é um contato imediato que se tem com as pessoas!, e a troca e interação tornam a situação agradável! É sempre bom conversar com as pessoas e saber como pensam.., como reagem, ouvir o tom de voz, os sotaques, o modo como se expressam.

Pergunta vinte e cinco: eu adorava quando tínhamos que criar aulas, gosto de coisas Práticas mais éh.. que das teóricas. As interações pela plataforma também eram bem interessantes.

Pergunta vinte e seis: os vídeos, os áudios, quando tínhamos que assistir ou escutar e comentar a respeito do que assistíamos. As leituras diversas de autores ingleses para discutirmos em literatura, também tiveram um valor fundamental. As preparações de aulas e os vídeos que gravamos dando aulas, por mais vergonhoso que tenha sido, por ter sido filmado!, também foram bem importantes.

Pergunta vinte e sete: o contato com filmes, músicas, redes sociais, jornais, revistas, livros, aplicativos, nativos, tudo isso ajuda a aprimorar o aprendizado e a praticar cada vez mais o idioma.



## TRANSCRIÇÃO DO DEPOIMENTO DO 4º PARTICIPANTE: LÉO

Eu estou hoje com 54 anos. Pelo que eu me lembro sempre tive o interesse e a vontade e a curiosidade em aprender inglês desde muito cedo. Eu me lembro que eu ficava acompanhando os estudos do inglês da minha irmã mais velha, que já estudava inglês na escola, isso foi por volta dos meus 9 anos de idade. Eu achava o MÁximo ficar lendo aquelas palavras esTRANhas e ouvindo a minha irmã pronunciar as frases do livro da escola. Posteriormente, quando eu comecei meus estudos, eu me lembro que eu\_ que era a disciplina que mais me interessava na escola, as aulas de inglês. Mas os primeiros contatos como eu disse aconteceram aconteceram portanto, por volta dessa idade.. 9 ou 10 anos.

Antes de entrar no curso de Letras-Inglês eu já tinha um grande interesse pela disciplina, tanto na escola, como no meu dia-a-dia. Eu frequentei um curso em escola de idiomas quando eu tinha por volta de 14 anos. Além disso, na época eu também tive a oportunidade de estabelecer contato com alguns falantes nativos! de Língua Inglesa.. porque na escola regular onde eu estudava.. havia proGRAMas de intercâmbio cultuRAL! Éh.. portanto eu tive alguns colegas estrangeiros.. a maioria deles norte americanos na minha sala de aula. Esse contato também foi muito imporTANTE para o desenvolvimento das habilidades linGUÍSTicas. Especialmente a FAla, a compreensão audiTIva.. além de de reforçar o meu interesse e a minha vontade de aprender cada vez mais.

Bom.. a minha tomada de decisão pelo curso de Letras-Inglês.. na verdade éh,..., uma coisa que aconteceu.. ao longo do tempo, éh como eu disse antes, eu sempre tive um interesse muito grande pela língua, pela cultura inglesa. Ih.. COMO EU estava já há algum tempo acalentando o sonho de.. termiNAR a minha graduaÇÃO,..., eu quis que f\_,..., éh tomei a decisão pelo, pelo curso de Letras.. especialidade em inglês. Unindo as duas, as duas necessidades e interesses néh, em primeiro lugar o interesse pela Língua Inglesa e também a necessidade de concluir a minha graduação. Éh.. tendo a oportunidade de conhecer a UAB ih com a disponibilidade de oferta de curso Letras-Inglês foi uh.. a oportunidade que eu estava aguardando já há bastante tempo.

O curso de Letras-Inglês nesta modalidade EAD ainda hoje é uma experiência de ensino recente. Eh eh como toda experiência NOva é uma coisa que desperta alguns temores!, uma certa insegurança e muitas dúvidas, eu acredito. Agora em relação ao nosso curso propriamente.. o ambiente *Moodle*, pra mim, por exemplo, foi uma noviDAde. Aquela lacuna que representa.. a ausência de um professor físico, digamos assim, gera a princípio uma certa insegurança. Mas éh.. éh.. é uma impressão passageira, o ser humano, eu acredito, é extremamente adaptável! Aquilo que no início parecia esTRANho! aos poucos foi se tornando parte de uma rotina de estudos e de aprendizagem.. que também traz vários pontos positivos,..., A principal.. destas vantagens, na minha opinião, é ah, a autonomia do estudante que assume um papel muito mais ativo no seu próprio processo de construção de competências, de conhecimentos. Além de intervir diretamente nos processos de administração dos estudos,..., estabelecendo metas, prazos, períodos de dedicação da própria aprendizagem. Isso, sem falar nas possibilidades proporcionadas pela novas tecnologias da informação e comunicação. Felizmente pra mim, eu sempre mantive um contato bastante íntimo com essas tecnologias. Portanto, elas longe de representarem um problema, pra mim, sem dúvida alguma.. foram aliadas muito imporTANTES no contexto do meu aprendizado.

É claro que existem disciplinas com as quais um estudante se identifica mais.. outras menos,.. éh algumas éh.. de caráter muito mais teórico ih aquelas que possibilitam uma verificação mais prática. O fator comum entre todas essas disciplinas, na minha opinião, é a intermediação e também a integração entre os conteúdos do currículo através do ambiente *Moodle*. No começo da nossa graduação, portanto, eu acredito que houve um período de adaptação aos estudos.. e o conteúdo das disciplinas foi mais voltado, mais direcionado, no meu ponto de vista, pra minimiZAR esse estranhaMENTo e para facilitar a nossa adaptação. Eu acho que definir uma grade curricular para um curso.. com essas características.. não deve ser uma tarefa fácil! Porque há muitos.. elementos e há muitas variáveis em jogo. Agora de uma maneira geral, eu posso dizer que tive experiências.. realmente significaTivas com as disciPLInas éh.. de um modo geral no decorrer de nosso curso.

Durante a graduação eu participei do curso de Língua Inglesa promovido pelo CNPQ.. o Inglês sem Fronteiras. Eu posso dizer que foi uma experiência muito enriqueceDOra, esse foi um curso diretamente relacionado ao aprendizado eh.. prática das habilidades linguísticas em Língua Inglesa. Mas além desse curso, eu também participei de um curso livre promovido pela Universidade da Virgínia, éh o curso se chama *Global History*, e foi ministrado por um professor renoMado daquela instituição! Ambos os cursos foram feitos na modalidade EAD.. Isso também contribuiu ainda mais, para o meu aproveit\_ aproveitamento.. justamente por estar cursando a graduação em Letras na UFU.

No momento em que eu iniciei a minha graduação.. o meu contato com a Língua Inglesa estava bastante restrito, ou seja, eu tinha já.. adquirido,..., um certo conhecimento PRÉvio, mas.. não era algo que eu tinha a oportunidade de colocar em prática, éh ou seja, de exercitar as minhas competências e habilidades. Eu posso fazer uma avaliação assim de um modo superfiCIAL colocando éh o meu nível de conhecimento e proficiência como.. um nível intermediário em relação ao inglês. Realmente o ingresso na graduação.. e as práticas que aconteceram no de\_ no decorrer do curso de Letras foram importantíssimas e bastante significativas para a melhoria desse nível. Nesse sentido eu posso dizer que sem dúvida alguma o meu GAnho em termos de proficiência em Língua Inglesa foi realmente fanTÁSTICO.

Atualmente eu estou atuando como professor de Língua Inglesa! No momento eu estou lecionando para alunos do nível BÁsico ao intermediÁRIO numa escola de idiomas. Mas eu queri\_ queria registrar aqui também uma outra experiência que estou tendo exatamente neste momento, trata-se da oportuniDADE de lecionar o inglês instrumenTAL, éh uma variante aliás que nós tivemos a oportunidade de estudar durante a nossa graduAÇÃO! Eu estou lecionando esse conteúdo em uma outra escola! Ou seja, são duas as escolas onde atualmente eu leciono. Eu particularmente considero esta experiência, de lecionar o inglês instrumental, algo basTANTE grati-fiCANTE éh.. já que eu tenho tido a oportunidade de vivenciar de maneira prática alguns daqueles preceitos teóricos que foram abordados e que foram tão debatidos no decorrer de nossa graduação, realmente, muito bom!

Eu sempre gostei muito do trabalho com gêneros variados para o aprendizado,..., não só de Língua Inglesa e também de explorar.. recursos diferentes com, com o mesmo objetivo. Então, eu acho que trabalhar com as ferramentas tecnológicas sempre vai ser um diferencial em relação ao ensino tradicional de idiomas. E para o meu próprio processo de aprendizagem eu usei hum.. e continuo us\_ usando aliás, esses recursos, outros recursos como músicas, filmes, aplicativos e jogos, por exemplo. Aliás eu tenho procurado explorar bastante esses

recursos na minha prática diDÁTica,..., nas escolas onde eu tenho, estou trabalhando atualmente.

Dentre as quatro habilidades linguísticas, eu posso mencionar o seguinte,..., éh.. primeiro, ouvir foi uma das habilidades que.. eu sinto que eu mais desenvolvi nos últimos tempos. Ih.. muito disso, graças! às práticas sugeRIDas e também aplicadas no decorrer da graduAÇÃO. Da mesma forma, outra habilidade que eu desenvol\_ desenvolvi basTANte foi a da escrita. A leitura em Língua Inglesa também foi.. basTANte explorada na graduação e eu acredito que seja uma das que, com as quais eu mais me identifico. Talvez pelo fato de eu gost\_ gostar muito de ler. Agora de todas as habilidades.. a que,..., eu talvez ainda tenha que me esforçar mais, no sentido de aprimorar, sem dúvida é a da fala.

Como eu mencionei antes aqui.. durante um certo tempo eu mantive alguns contatos com falantes naTivos da Língua Inglesa, principalmente na época em que eu cursava o Ensino Fundamental, então, as melhores lembranças que eu guardo em relação a esse idioma vem dessa época. Eu acredito que.. quando um estudo teórico entra em contato com a vivência prática eh.. principalMENTe quando esses eventos envolvem o estabelecimento de relações.. de amiZade, de companheiRISmo, essas circunstâncias tornam.. o aprendiZado mais.. mais prazeROso e mais produTivo. De maneira geral, estudar e aprender o inglês.. sempre trouxe lembranças agradáveis pra mim, desde quando.. eu posso recordar.

Eu acho que não eXISTe propriamente assim algo que.. causa inCÔmodo na minha relação com a Língua Inglesa. Eu acho que existem sim, alguns pontos que eu preciso ainda trabalhar melhor! em relação ao idioma. Nesse caso, o que eu considero os meus pontos FRACos, vamos dizer assim, estão relacionados com a ausência de prática da conversação, por exemplo. Que eu acredito que dentro das habilidades linGUÍSticas, a fala é justamente a que eu tenho menos oportunidade de colocar em PRÁTica, ou seja, de exercitar no meu dia-a-dia.

Sobre aqueles professores que tiveram uma experiência no exterior, em relação aos que nunca foram, eu acho que é um tanto difícil fazer uma avaliação.. sobre as vantagens do primeiro em relação ao segundo. Essa é uma questão muito relativa, porque eu conheço alguns professores que nunca saíram do Brasil.. e que têm um domínio fanTÁstico do idioma. E por outro lado também.. eu sei de casos.. de pessoas que estiveram no exterior.. e que segundo essas próprias pessoas, não conseguiram ter um bom aproveitamento em termos de aprendiz\_ de aprendizado. Agora é claro que a oportunidade de vivenciar essa experiência é algo.. de,..., ext\_ extremamente valioso. Mas quanto ao aproveitamento dessa vivência para o aprimoramento das habilidades linguísticas.. eu creio que isso depende muito de cada situação e de cada pessoa. Então.. portanto, eu acho que não existe uma REgra geral a esse respeito.

Eu definiria ensinar e aprender uma língua estrangeira como um processo que nunca.. nunca vai ter um fim. A própria língua, enquanto uma entidade VIva éh.. também um processo em si, algo que se mantém em constante moviMENTo. Uma vez que aqueles que se apropriam dela sofrem e também vão exercer influência dela e sobre ela. Além disso, uma vez que as diversas línguas tem mantido um contato cada vez mais estreito,..., graças ah.. a globalização! éh.. elas também se influenciam mutuamente. Portanto, ensinar.. é, é muito mais desafiador, na minha opinião, do que aprender. Porque ensinar também implica, antes de tudo, estar em um constante aprendizado, além é claro, da da missão de transmitir aos outros o que você vai construindo com o tempo. Enquanto o aprendizado de uma língua requer, antes de TUdo, a disposição de se inserir em contextos não só linGUÍSticos, mas também cultuRAIS e sociAIS.

Então, ensi\_ ensinar e aprender requerem aquilo que alguns chamam de.. fazer uma imersão.. e se deixar levar pela corrente.. estando, e participando do mundo.

Aprender Língua Inglesa, da mesma maneira que qualquer outro idioma, na Minha opinião, significa estar aberto a uma néh\_ NOva experiência interaTIva muito mais do que apenas adquirir propriamente um conhecimento. Eu entendo essa experiência interativa, como algo que se.. que compreende não apenas os aspectos formais e estruturais da língua, mas que pressupõe que o foco está localizado em primeiro lugar.. e PRINcipalmente no processo comunicativo.., antes de se ater às questões como gramática, vocabulário eh.. outros aspectos da forma e da estrutura do idioma.

Eu procuro manter contato com a Língua Inglesa explorando ao MÁximo os diferentes contextos e recursos possíveis,...., de preferência eu procuro observar e assimilar como é que ocorrem as interações linguísticas em situações práticas e reais.. do cotidiano. Então, por exemplo, eu procuro acompanhar os noticiários de jornais digitais em inglês na internet, por exemplo, porque além deles usarem o idioma, estes jornais também vão expressar uma determinada realidade. Ou seja, o que acontece em tempo real e que interfere na realidade dos falantes, que define e aquilo que modifica um determinado contexto. Porque é justamente nesses processos interativos que se pode observar como a língua funciona e também as suas possíveis variações. ...., Outra maneira interessante de aprendizado acontece através de filmes, músicas,....., q\_ também são elementos de contato sócio-culturais. E claro éh.. também não se pode descuidar dos aspectos formais básicos.. que necessitam ser revisados e lembrados com frequência.

Os professores de inglês que eu tive antes da minha graduação via de regra seguiam uma cartilha mais tradicional do ensino de idiomas. Aquela cartilha que privilegia os aspectos formais,...., éh graMÁTica, aquisição de vocabulário etc. Port\_ éh.. então.. o contato que tivemos foi baseado nessa perspectiva mais tradicionalista.. aonde o professor ainda ocupa ah, a posição de transmissor de conhecimento e de conteúdos.. e o aluno se mantém numa posição mais paSSiva de receptor desses conteúdos. Portanto, meu esquema de aprendizagem convencional não fugiu, eu acredito, ao, ao padrão geral.

Durante a minha graduação eu tive professores que.. eu considero como aqueles que.. queBRaram alguns parid\_ paradigmas mais tradicionais. Eh.. muitos deles realmente introduZiram conceitos NOvos,...., além de reflexões.. novas,...., que foram e são importantes! para o processo de ampliação de meus horiZONtes. Não só linguísticos como também para outras questões relevantes,....., Eu acho que de maneira geral todos os orientadores, professores e tutores da minha graduação contribuíram para o meu crescimento em maior ou menor escala. Portanto fica difícil de citar ou lembrar.. de um ou de outro nome em particular.

Hoje eu posso dizer com maior segurança que ouvir um naTIvo faLANte do inglês em diversas situações interativas é um tanto mais tranquila pra mim.. do que antes da minha graduação. Sem dúvida houve uma melhora significativa na minha capacidade auditiva e no meu inglês. Sem dúvida um nativo que apresenta um noticiário na TV, por exemplo,...., ele requer um nível de atenção mais refinado de um ouvinte.. até pelas características desse contexto de comunicação,...., mas é claro que cada situação é única.. e há também diversas variáveis nesse sentido.

A FAla também foi outra habilidade que eu consegui desenvolver,...., éh durante o período da minha graduação, emBOra ainda não seja o aspecto linguístico que requer mais atenção da

minha parte! Sem DÚvida, conversar em inglês com um falante nativo, por exemplo, um outro brasileiro, é mais tranquilo do que conversar com um falante nativo de Língua Inglesa. Por mais que eu tenha desenvolvido essa habilidade, conversar com um falante nativo inGLÊS ainda desperta uma certa insegurança, mas e\_ mas eu acredito que este fator é mais de fundo psicológico do que propriamente devido,..., a possíveis deficiências comuni\_ comunicativas, vamos dizer.

Pra mim, a questão da competência linguística está diretamente relacionada com o desenvolvimento e aplicação de habilidades funcionais, éh.. habilidades práticas e também éh.. através do uso criativo dessas habilidades com o objetivo de se comunicar em um ambiente ou contexto da língua alvo. Levando-se aí em consideração os aspectos éh éh sócio-culturais dessa língua estrangeira. Ou seja.. pressupõe-se que um interlocutor aprendiz seja um protagonista nesse contexto e não apenas um MEro agente paSSIvo e que se limita apenas a responder sucintamente quando lhe é questionado.

A melhor forma de se adquirir competência em Língua Inglesa, na MINha opinião,..., não é.. alguma coisa como um.. um modelo padronizado de emprego geral, mas trata-se de um processo onde cada pessoa desenvolve essas competências de acordo com o ritmo particular,..., porque é necessário que o indivíduo.. faça uma reestruturação de seu pensamento voltado para uma nova realiDAde, uma NOva LÍNgua. Portanto, em se tratando de mentes eh.. de todo complexo mental!, trata-se de alguma coisa muito particular, muito pessoal. Por exemplo, para mim.. é importante observar e estudar a comunicação em uma prática diária, um exemplo: um noticiário de jornal. Mas com certeza, a mesma coisa não se aplica e não serve de um modo geral para TODos os aprendizes.

A FAla ainda é para mim a habilidade mais difícil! Porque eu acredito que sem dúvida.. é a habilidade mais empregada em qualquer contexto comunicativo ih.. já que eu não tenho uma convivência diária num ambiente em que predomina a Língua Inglesa a falta dessa prática.. vai interferir sem dúvida, vai interferir na aquisição,..., de uma competência mais efeTIva nesse momento.

Eu acredito que DENtre as habilidades linguísticas a que eu adquiri uma maior desenvoltura sejam a leiTUra e a esCRIta.. Ambas estão situadas mais ou menos no mesmo Nível de competência.. no meu caso específico! E muito DIssso, sem sombra de dúvidas deve-se às práticas que foram exercitadas durante a minha graduação. Entretanto, eu também consegui perceber um GANho bastante significativo.. para mim, no que se refere à habilidade da compreensão auditiva. Essa aliás!, foi uma habilidade que eu pude constatar que eu conseGUI aprimorar, que realmente eu consegui desenvolver.. efetivamente GRAças a um esforço consciente da minha parte.

Na graduação houve diversas atividades muito interessantes.. que se mostraram bastante produTIVas, eu sempre tive um interesse especial por aquelas atividades que,..., suscitam debates entre os PAres, ou seja, entre os aLUnos, professores e tutores, por exemplo. Os fóruns de discussão, por exemplo. Mas eu também gostava de.. das atividade baseadas em arquivos em áudio e vídeo que tínhamos que analisar, eh.. da mesma forma também debater em grupos e em fóruns de discussão. Eu eu gostava também basTANte daquelas atividades que eram direcionadas aos estudos linguísticos.. que extrapolavam os aspectos meramente formais da língua, por exemplo, os conteúdos nas áreas de fonética e fonologia. Outra disciplina que se mostrou basTANte instiGANte, na minha opinião, foram os estudos em linguística de *corpus*, mas também foi muito interessante aprender sobre as possibilidades dos

estudos em literatura para as práticas didáticas, por exemplo. Enfim, foram muitas as atividades e muitos os conteúdos fanTÁsticos éh.. que tivemos a oportunidade de realizar na graduação.

SEM DÚvida, as atividades mais propícias para o desenvolvimento da aprendizagem do inglês propriamente.. são aquelas práticas de discussão em grupos, ou seja, nos chats e também nas webconferências quando.. nós pudemos exercitar os processos de comunicação de uma maneira mais prática. Eu! considero que uma iniciativa fanTÁstica foi a criação e a implantação do laboratório de inglês,..., onde os alunos tinham a oportunidade de interagir através do idioma, da Língua Inglesa em situações práticas. Eu só lamento não poder,..., não ter podido participar mais efetivamente das atividades do laboratório,..., mas no meu ponto de vista são atividades exceLENtes para o desenvolvimento das competências e das habilidades linguísticas.

Bom!, para MIM, foram várias as ativiDAdes que eu busquei por conta PRÓpria, algumas delas seguindo sugestões de alguns professores e tutoras da graduação, no sentido de aprender MELHOR a Língua Inglesa. Acompanhar o desenvolvimento da língua alvo em seu contexto de uso real no cotidiano!, através de jornais e revistas eletrônicas, por exemplo,..., foi uma dessas atividades sugeRIDas. Outras! atividades envolvendo músicas, filmes e até JOgos.. desenvolvidos em inglês, também fora\_ são bastante importantes. E pra finalizar, eu posso dizer que, para mim particularmente, ter participado de um curso livre.. em uma instituição de ensino no exterior éh.. na modalidade EAD através da web,..., também foi algo extremaMENTe valioso!

## TRANSCRIÇÃO DO DEPOIMENTO DO 5º PARTICIPANTE: RICARDO

Então, a primeira pergunta, eu tenho quarenta anos de idade néh, e o meu primeiro contato com a língua estranGEIra foi quando eu estava na antiga quinta série néh, que seria.. uh.. se eu não me engano o sexto ano do ensino fundamental.

Sobre a pergunta de número dois, quando comecei a ver na esCOLa eu tinha uma certa dificuldade com o inglês, então.. eu não ia bem nah na, na.. nas PROvas, nos traBALhos e tudo mais. Então, meus pais néh resolveu a me colocar num curso particular dess\_ num curso de inglês enfim, néh! que tem por aí, as escolas.. instituto de idiomas para eu poder melhorar a nota, então o pra\_ pra\_ o primeiro objeTIvo foi esse néh de melhorar a nota, eu devia ter aí mais ou menos uns 12 anos de idade néh, também aí na antiga quinta série.

Na pergunta de número três, éh.. eu, eu éh.. fiquei sabendo por um amigo que ia ter a Plataforma Freire, o curso a distância néh.. e era ideal pra mim já que,..., muitas vezes eu tenho que trabalhar os três períodos néh, então eu não tenho.. assim tempo pra fazer um curso presencial,..., é muito complicado eu ia faltar bastante e tudo mais néh.. e como eu já tinha uma graduação que é em diREItto, mas.. o que eu queria fazer realmente era ser professor, seguir a carreira docente e etc, e já fazendo isso néh? Então, eu resolvi fazer o curso de Letras EAD oferecido pela UFU, néh.

A partir daí eu comecei a me familiarizar, eu não tinha ouvido falar sobre o *Moodle*, néh. Com o *Moodle* nas primeiras maté\_ disciplinas inclusive existiam alguns proCEssos.. que a gente.. exerCÍcios que a gente fazia justamente visando familiarizar e ao mesmo tempo aprendizagem da Língua Inglesa néh?. Éh.. o que utilizei da graduação foi leiTURas que eu achei na interNEt néh. Eu já sou fluente em inglês já há alguns Anos, néh. FAlto, esCREvo. LEio e tudo mais.. ih.. utilizei as ferramentas tecnológicas que me exigiam na, na.. na constância do curso néh?.. essa é a pergunta de número quatro.

Na pergunta de número cinco, foi uma experiência muito diferente porque eu nunca, nunca tinha feito um curso a distância, uma EAD, néh! Então.. éh,..., para mim foi uma coisa muito éh.. inovaDora mesmo e tudo, difeRENte daquilo que eu, que eu tava acostuMAdo, néh! Porque eu venho do ensino presencial praticamente a minha vida inteira, néh! Ih.. ih pra mim foi interessante porque aprendi também ferraMENTas,..., éh.. da compuTAção, néh! que é uma coisa que eu também tenho uma certa dificulDAde ih.. pra mim serviu pra eu aprender essa questão dih dih mexer um pouco com os TICs, néh! e com as questões tecnológicas.

Na pergunta de número seis: eu sempre procuro estudar, então, eu pego aqueles certificados de Cambridge para poder fazer ah.. me certificar néh! Então, eu tenho até o *FCE* quero buscar até o *CPE* e depois uns outros qui.. que Cambridge oferece para a questão da.. da certificação internacional néh, que é um certificado que te habilita também a dar aula, eh.. tudo mais. Mede o nível de fluência deixa você em contato com a LÍNgua, estudando... é uma coisa que eu gosto.. MUIto de fazer.

Na número sete: meu aprendizado se deu no instituto de idiomas néh, apesar de já ter viajado e tudo mais, mas basicamente foi no instituto de idioma e no convívio com as pessoas que falam o inglês, até pessoas naTIVas!, e tudo mais, mas mais pelo livro mesmo e preparação para os certificados que eu éh.. mencionei na pergunta de número seis.

Na pergunta de número oito: sim, eu atuo como professor de Língua Inglesa néh! eh.. o contato com a Língua Inglesa que eu possuo são os mais variados possíveis néh, /desdo/.. ESP que o inglês instrumental como o curso normal de estar ensinando o aluno a faLAr, a escreVER néh, os livros voltados pro instituto de idiomas. Eu prefiro trabalhar dessa forma, ensinando o aluno como um todo, néh?, trabalhar as quatro habilidades que seria falar, ler, escrever e o ouvir, néh? A questão SÓ da esCOLa que infelizmente ainda é focada na questão da instrumentalidade, voltada para ENEM, eh.. enfim, esses concursos e tudo, eu realmente não tenho muita afinidade não. Mas trabalho, se necessário, não há, não há problema com isso.

Sim, eu gosto muito.. na número nove néh, eu gosto muito dih éh.. assistir filmes, série, então, muitas vezes eu ponho a legenda em inglês ou até mesmo sem legenda neNHUma, e tudo, porque aí você aprende expressões idioMÁTicas o que é. está sendo falado no momento néh, treina a questão da acuidade audiTIva, amplia seu vocabulário então, é muito interessante. Jogo eu não sou muito afim, mas.. tenho alguns amigos que eu comunico em inglês, que são de outras nacionalidades no meu facebook, então a gente fal\_ escreve néh em inglês.

Na pergunta de número dez: eu tenho muito afinidade com a língua então, pra mim a segunda língua é quase igual ao português, néh porque eu já falo a algum TEMpo e estou inserido, iMERso nesse meio e tudo, então, pra mim eu não tenho dificuldade, eu sinto à vontade, não tenho constrangimento nenhum em falar, e tudo, para mim é bem simples.. Mas pela questão da prática, porque são anos fazendo a mesma coisa.. e acaba que aquilo vai internaliZANdo,,,,,, e ficando,,,,,, bem natural pra você!

Na número onze: a lembrança que eu tenho melhor com a Língua Inglesa é quando eu percebi que realmente eu já poderia, já estava,,,,, entenDENdo, escreVENdo, tinha fluÊNcia, néh!, isso me deu um um prazer assim muito grande néh, saber que realmente eu tava aprendendo e caminhando ah.. nessa aprendizagem significativa da Língua Inglesa.

Obs: 12) Foi a última questão respondida

Na número doze.. o que mais me incomoda em relação à Língua Inglesa,,,,, é quando ela é má ensinada néh, ou as pessoas não conseguem falar o inglês que que fique entendível néh, quer dizer, mistura com o português e tal, mesmo sendo professores estudados néh, ih,,,,, eu acho complicado porque as faculdades infelizmente tem formado profissionais que não FAlam inGLÊS, quer dizer, são professores de inglês, que não sabem inglês, usam coisas de outra matéria qualquer. Imagina um professor de matemática que não sabe fazer um cálculo néh?, quer dizer, isso é muito complexo, é uma falha muito GRANde na questão do ensino!

Na número treze: eu acredito que a diferença seja muito MAIS cultuRAL do que a questão da fluÊNcia!, é claro que você estando imerso, num ambiente que só se fala inglês você tende a.. procurar ah.. aprender néh, pra que você se comunique é uma questão até de sobrevivência, mas eu tenho amigos que já moraram nos Estados Unidos e Inglaterra um ano, dois, três anos e não FAlam NAdA de inglês, mal mal entende néh! Porque não teve inteREsse, foi lá mesmo pra ganhar diNHEro, pra.. pra.. comprar uma CAsa, enfim.. fazer uh uh.. uma poupança, um pé de meia, néh! Então, se você esTuda, eu já tive professora, néh quando eu tava fazendo o curso no instituto, que ela nunca viajou pra fora, mas se você perguntasse como se falav\_ reJUNte ela saBia, por quê? Porque ela sa\_ ela tava SEMpre estudando e procurando ampliar o conhecimento que ela já tinha.

Na pergunta de número quatorze: eu acho.. eu penso néh que,,,,, o ensinar e o aprender uma língua estrangeira é através de uso, eu sempre falo com meus alunos que se aprende a dirigir,



dirigindo, então, língua você não deCOra, voCÊ Usa, néh? Então, você tem que.. aprender falar, falando, aprender a escrever, escrevendo, aprender ouvir, ouvindo, néh.. você tem que se arriscar dentro daqueles contextos que estão sendo ensinados ali, néh? Que vai auxiliar, quer dizer, deixar um pouco a timiDEZ, a vergonha, de lado!, falar certo ou eRRAdo, mas até que se vá corrigindo, néh? Porque eu falo, poxa,..., a regra sempre vai ser dessa forma, nunca vai va\_ vai ter mudança nessas regras, então.. éh,..., você vai vendo néh? e a repetição vai gerando firmeza e internalização do do idioma.

Na pergunta de número quinze: “como você definiria aprender a Língua Inglesa?”,..., seria justamente isso, através de USAR a língua.. néh.. usar a língua.. falar, escrever, ler, enfim, como se aprende a dirigir néh.. é o exemplo mais assim, básico até.. banal que eu buscaria pra tar definindo essa questão aí da número quinze.

Na dezesseis: que métodos que eu utilizo? Então! Éh.. estudando para essas questões dih.. certificado internacional, falando aqui com os professores que trabalham comigo, usando o inglês o máximo que eu posso, vendo séries néh, tudo isso me mantém atualizado com a questão da Língua Inglesa. Porque também se você não usa, néh?, aí nós vamos ter que usar o Lamarquismo aí néh.. entra em desuso néh.. e aí você começ\_ o cérebro começa a reconhecer que você não precisa daquilo e começa então, a apagar, deletar éh,..., aquilo que você aprendeu, néh!

Lembro muito dos professores que me ensinaram.. na minha ah.. ,..., eh.. aprendizado do instituto de idiomas néh, a Telma, a Maria Gomide, a Cíbele néh, que foram professoras assim.. que me ajudaram muito, porque puxavam muito pra conversação, sempre pediam pra eu faLAR, néh.. porque eu era bem Tímido e tudo, então,..., éh me ajudaram a ter a fluência que eu possuo hoje na na questão do do inglês néh?

Na pergunta de número,...,...., péra aí que eu tô fazendo confusão. áh! Pergunta de número dezoito, néh: na questão da graduação. Quais professores que eu me lembro? Eu me lembro dah.. Dra Nina néh que foi assim que me ajudou também de certa forma a conseguir a graduar, que foi aquela pessoa, que falou assim: “não! vamo lá, você tem o que fazer levanta, vamo bora! néh” da Dra. Dani na apresentação do pôster acadêmico, da Maria Emília que foi MUItto legal comigo, na questão dos estágios, documentação, me auxiliou muito, em questão disso. Do Dr. Juliano que foi muito gentil, muito bacana, prestativo, também, MUItto.. envolVIDo com o processo. Do Claudionor também que eu tive trocando ideias com ele, gostei muito do material dele. Da profa. de literatura {risos} que eu esqueci o nome dela agora, mas eu gostei muito do material dela achei muito, muito rico o material também. Enfim! Teve alguns professores que eu gostei! Gostei bastante, mas assim, a gente não tinha muito contato néh com eles néh, talvez se tives\_ A Anne também néh, não posso esquecer da Anne! Ih.. mas se a gente tivesse contato talvez eu tivesse gostado mais ainda e teria conhecido mais professores ainda néh.

Na pergunta de número dezenove, éh.. eu gosto muito de ouvir a pronúncia de naTivos principalmente a americana, néh e tudo,..., mas o melhor inglês que eu já já ouvi e tive a oportunidade de conviVER foi com o inglês canaDENse, porque eu acho.. uma vez eu hospedei um canadense em casa e tal e eu acho,..., a pronúncia deles muito LIMpa, então, é muito FÁcil pra entender, assim até pra quem tá iniciando, ou no nível assim, digamos.. pré-intermediário é fácil de entender, parece que eles falam pausado.. bem pronunciado, e tudo, néh, então.. eu gostei bastante mesmo da pronúncia canadense.

Como disse anteriormente.. agora é a pergunta de número vinte, néh! Eu.. eu não tenho problema em falar inglês com quem quer que seja, néh. Porque já que pra mim é minha segunda língua quase igual ao português.. pelo contrário, eu ach\_ eu me aRRISco, eu acho bom néh! Ih.. Ver as expressões idiomáticas que o nativo fala,..., Então eu acho muito interessante, muito enriquecedor. Do naTIvo e do NÃO naTIvo também porque tem pessoas que, que TEM uh uh uh uhm um saber muito significativo muito importante na questão da da dah fala do inglês, néh!

Na pergunta de número vinte e um! Competência na Língua Inglesa.. Competência na Língua Inglesa é você saber, pra mim néh!, utilizar us.. as quatro habilidades com propriedade néh, que o falar, ouvir, escrever e o ler, néh! Aqui não tá especificado se é pra ensinar, ou se é pra aprender. Se for só pra aprender, eu acredito que bastaria você saber suficientemente BEM néh, essas quatro habilidades que você teria, então, a competência linguística necessária para aprender o inglês, néh!

Vamos lá! Pergunta de número vinte e dois: a melhor maneira de adquirir a competência na Língua Inglesa, pra mim, é a questão do RISco, néh, de se arriscar, faLAR, escreVER.. CERto ou eRRAdo, néh!, mas tentar também não ficar só aquela coisa de sala de aula, preso na sala de aula, tentar se expanDIR, néh, ver série, ouvir música, ler textos, buscar palestras do interesse, que é mais agradável ainda, néh! Do interesse que a pessoa ah.. poSSUI de determinada área de conhecimento, néh! Eh.. ou de lazer mesmo, sabe! Eu acho que isso éh.. faria com que a pessoa escutasse melhor, ouvisse, falasse melhor, e aí resultaria na competência na Língua Inglesa.

Olha!, a habilidade que eu acho mais complicada, hoje para mim é fácil, néh, porque,..., eu falei, porque eu já tenho muitos anos de prática disso, então, vai internalizando, vai repetindo, repetindo, repetindo, então vai ficando mais fácil aquilo, então,..., mas que eu acho a habilidade mais difícil de conseguir em uma língua é a questão do escutar, néh!, e o escutar aqui que eu acho mais complexo é a questão de sons artificiais, por exemplo, o som do computador néh, de um CD, de um filme, éh.. do telefone, eu acho mais complicado um pouco porque não é uma voz éh.. limpa, néh! É uma voz artificial. Num filme você tem muita.. barulho, às vezes, música temática, a música provavelmente também é difícil por conta da poesia da linguagem metapoética, néh! Da elisão de sons que se faz pra poder fazer as rimas, enfim, néh!, eu acho que ouvir, em qualquer língua não só em inglês, é a habilidade mais complexa um pouco de se adquirir néh, mas não é impossível.

Hoje todas as habilidades.. eu estou respondendo a vinte e quatro agora, néh!, todas as habilidades são relativamente fáceis, para mim, por conta da prática talvez excessiva, néh, mas a que eu gosto, mais me identifico é o falar mesmo néh, e ouvir numa conversação é você conversar no idioma néh, eu acho muito interessante!

As atividades que eu mais gostava no curso de inglês, isso eu tô respondendo a vinte e cinco agora.. é a questão da fala mesmo néh, como eu disse eu tenho prazer em falar inglês e tudo néh, então, éh é uma atividade que eu gosto MUIto, de responder as perguntas néh, de descrever sobre um tema.. qualquer,..., oralmente, eu achava bastante interessante assim e producente.

Particularmente néh.. e aí eu estou respondendo a vinte e seis: ah atividades, pra você.. que são melhores para você aprender inglês que te força você realmente a pensar e a saber, são os *listenings* néh, uh ah as formas auditivas de você aprender, porque vai tre\_ vai quebrar esta

barreira esta dificuldade,..., que eu disse, no escutar, ih áh tem um exercício que eu acho muito interessante que força o aluno a pensar em inglês, que é fazer perguntas para as respostas, então, por exemplo, néh!, no caderno de exercícios lá, ou livro, enfim, tem as respostas e você vai formular em inglês aquelas perguntas para as respostas. Porque te força a usar as *yes no questions*, as *wh* ou *information questions*, essa diferenciação, você vai usar os verbos auxiliares, recorrer a toda a gramática, vocabulário, eu acho que abrange vários conteúdos da língua, néh, no uso dessa.. no responder dessa atividade, néh, que vai desde o vocabulário, à gramática e depois posteriormente até à fluência. Porque te força a pensar em inglês, força você a passar a,..., no começo eu pensava em português e ia pegando as palavras e ia tentando néh a passar para o inglês, depois isso vai se tornando automático, você bate o olho lá e já vai escrevendo, parece que o cérebro vai assimilando e vai quebrando as barreiras através da questão da prática!

Respondendo a última questão, de número vinte e sete: TUdo que que foi feito me ajudou bastante ah ah a aprender, néh, mas assim, essas duas atividades que começou aí no vinte e seis que é a questão de formular perguntas para as respostas e as atividades de *listening* eu acho de mais relevância no aprendizado. Mas, por exemplo, você interpretar um texto é interessante, porque vai treinar o seu entendimento, ampliar o seu vocabulário, posteriormente fazer você escrever, principalmente se.. as respostas tem que ser dadas em inglês néh, e tudo mais, então.. eu acho muito interessante e produtor também, enfim, todas as atividades possuem um objetivo néh!, então, eu acho que aí também vai em questão de afinidade néh, que o aluno, o aprendiz tem com cada matéria, néh.

I feel more alive now than I ever have in my life.  
I have a chance to live, as I've dreamed.  
Nina Simone