

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

**MARIÁ PRADO WALMIRO**

**ATRAVESSAMENTOS SUBJETIVOS NA POSIÇÃO  
SUJEITO-PROFESSOR EM UM INSTITUTO DE IDIOMAS**

UBERLÂNDIA

2019

MARIÁ PRADO WALMIRO

**ATRAVESSAMENTOS SUBJETIVOS NA POSIÇÃO  
SUJEITO-PROFESSOR EM UM INSTITUTO DE IDIOMAS**

Dissertação protocolada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.<sup>1</sup>

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

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

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

UBERLÂNDIA  
2019

---

<sup>1</sup> This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

W216 2019	<p>Walmiro, Mariá Prado, 1992- Atravessamentos subjetivos na posição sujeito-professor em um instituto de idiomas [recurso eletrônico] / Mariá Prado Walmiro. - 2019.</p> <p>Orientador: Carla Nunes Vieira Tavares. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2220">http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2220</a> Inclui bibliografia.</p> <p>1. Arquitetura. I. Tavares, Carla Nunes Vieira, 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 72</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



Universidade Federal de Uberlândia

**ATA DE DEFESA**

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	<a href="#">Dissertação de Mestrado Acadêmico, 13, PPGEL</a>				
Data:	vinte e dois de julho de dois mil e dezenove	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	16:30
Matrícula do Discente:	11722ELI014				
Nome do Discente:	Mariá Prado Walmiro				
Título do Trabalho:	Atravessamentos subjetivos na posição sujeito-professor em um instituto de idiomas				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, Texto e Discurso				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Ensino-aprendizagem de línguas: relações com o saber na contemporaneidade				

Reuniu-se no Anfiteatro/sala 209U, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: [Bruno Franceschini, UFG](#); [Juliana de Castro Santana, PPGCL/UNIVAS](#), [Carla Nunes Vieira Tavares, PPGEL/UFU](#) orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Carla Nunes Vieira Tavares, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado\(a\).](#)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Mestre](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Carla Nunes Vieira Tavares, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/07/2019, às 16:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bruno Franceschini, Usuário Externo**, em 22/07/2019, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana de Castro Santana, Usuário Externo**, em 30/07/2019, às 14:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1372947** e o código CRC **56EF67F4**.

---

**Referência:** Processonº23117.059693/2019-53

[https://www.sei.ufu.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1557669&infra\\_siste...](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1557669&infra_siste...)

## **Agradeço...**

Em primeiro lugar a Deus. Ele é o único merecedor de todo meu esforço e a Ele agradeço por essa oportunidade que desenhou para mim. Só estou onde estou por obediência a Ele, e essa pesquisa é resultado do sustento que Ele me deu durante todo o processo.

Aos meus pais, Rosana e Vitor, que sempre estão ao meu lado e diariamente elevam minha vida a Deus por meio das suas orações, e me contemplaram diariamente com palavras de amor e encorajamento. Suas orações e apoio foram essenciais para que me dessem força para continuar até o fim.

Aos meus irmãos, Anderson e Mirna, que sempre me apoiaram e me deram o privilégio de ser a primeira Mestre da casa mesmo sendo a filha mais nova.

Aos meus queridos amigos, Thiago, Emely, Júlia, Angélica e Stella que me ajudaram cada um de um jeito especial, durante todo processo. Sempre me ouvindo, dando o suporte que precisei, pelas risadas, pelas viagens e principalmente pela amizade indispensável na minha vida.

Aos meus chefes, Murilo, Cintia, Flávia e Lucas que tiveram um papel superimportante nessa caminhada. Sempre me apoiaram e acreditaram no meu propósito com essa pesquisa e no meu potencial. Por serem pessoas tão maravilhosas e de um coração imenso, dispostos a ajudar sempre. Faltam palavras para tamanha gratidão.

À minha professora e orientadora, Carla Tavares, por acreditar em mim desde o início, pela paciência nas orientações e por compartilhar esse conhecimento maravilhoso que ela tem comigo. Esse trabalho só foi possível devido às suas orientações, sugestões e empenho. A você, professora, que me acompanha desde a graduação, meu eterno obrigado.

À minha querida professora, Maria de Fátima, que tanto me inspira e me motiva e tive o privilégio de participar de um congresso em Buenos Aires como colegas de trabalho. Obrigada por ser tão atenciosa e me acompanhar na graduação e na pós-graduação com tanto carinho.

Ao professor, Ernesto Bertoldo, por toda a contribuição no meu trabalho. Foram valiosas e essenciais para o resultado final.

Ao meu eterno amigo, e hoje colega de profissão, professor Bruno Franceschini pela amizade, pelas contribuições para o meu trabalho e pela disposição em me ajudar sempre.

Aos membros do GELS - Grupo de Estudos em Linguagem e Subjetividade - Miller, Peterson, Sybele, Shnaider, Carla, Ernesto, Eloá, Onilda, Eulia, e por todos aqueles que já passaram pelo agradeço por todas as discussões e contribuições para essa pesquisa.

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

A todos aqueles que de alguma forma, direta ou indiretamente, me ajudaram e fizeram parte desse processo. Amo todos vocês de todo o meu coração.

E ao Senhor Jesus Cristo, que é a minha vida.

*No mundo todo havia apenas uma língua, um só modo de falar. (...) Disse o Senhor: Venham, desçamos e confundamos a língua que falam, para que não entendam mais uns aos outros.*

Gênesis 11:4 Nova Versão Internacional.

*Eu amo minha língua. Mas, o que é a minha língua?  
Ter uma língua própria como se tem o próprio quarto.  
Ter uma língua e que é antes uma língua materna, uma  
língua natal.*

*Língua da mãe, língua dos ancestrais, da família,  
língua do romance familiar? E as línguas outras, as  
outras línguas, a língua dos outros, o outro da língua, o  
outro na língua?*

(Régine Robin, *Le deuil de l'origine*. Une langue em trop, la langue en moins. Tradução Serrani- Infante, 1998)

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado objetiva discutir os efeitos da interpelação ideológica do discurso metodológico de um instituto de idiomas sobre uma professora e problematizar em que medida a subjetividade incide no ritual da interpelação, configurando, assim, indícios de resistência que deixariam flagrar o atravessamento da subjetividade da professora na ocupação da posição sujeito-professor de língua inglesa. Proponho-me, portanto, a analisar os dizeres de uma professora de inglês, a fim de problematizar os pontos de resistência ao ritual de sala de aula, no qual o discurso do “método” a interpela. A grande indagação que motivou esta pesquisa é questionar como a subjetividade da professora se deixa flagrar na injunção interpeladora do discurso metodológico em um instituto de idiomas e, conseqüentemente, no ritual de sala de aula. Motivada por essa indagação parto do pressuposto que aquilo que constitui um professor subjetivamente ecoa mais forte do que qualquer força injuntiva que um discurso metodológico e uma instituição possam exercer sobre o sujeito. Hipotetizo que apesar da força de interpelação do “método” sobre a professora, as suas representações de língua, ensino-aprendizagem de língua e competência oral-enunciativa derivam da maneira como ela se coloca na posição sujeito-professor, e conseqüentemente, indicam as rupturas nessa interpelação que o discurso do “método” exerce sobre ela enquanto sujeito-professor. O objeto de análise desta dissertação é, portanto, a transcrição do dizer da professora participante da pesquisa na articulação com os pressupostos teóricos na qual me inscrevo. Os objetivos específicos são: a) levantar e analisar as representações de língua estrangeira, ensino-aprendizagem de línguas e competência oral-enunciativa presentes no dizer da participante, relacionando-as e/ou contrapondo-as às bases teóricas que compõem o “método” do instituto de idiomas; e b) problematizar o atravessamento da constituição subjetiva da professora na interpelação que ela sofre enquanto sujeito-professor de uma dada metodologia. Para desenvolver esse trabalho, propus um estudo de caso com o objetivo de discutir as perguntas que envolvem esse trabalho. Os instrumentos de pesquisa foram: a) um questionário informativo com o objetivo de conhecer um pouco mais do perfil da participante e também sua trajetória com o ensino-aprendizagem de língua inglesa; b) transcrição de entrevistas orais que seguiram um modelo semi-estruturado de perguntas, visando propiciar uma instância de fala para a participante da pesquisa no que diz respeito à sua inscrição discursiva no discurso metodológico do instituto, sua relação com a língua estrangeira e sua(s) representação(ões) de língua, ensino-aprendizagem de língua e de competência oral-enunciativa. As análises empreendidas apontam que subjetividade atravessa a força injuntiva do discurso metodológico na qual a professora sofre interpelação e apontam indícios para a confirmação da hipótese dessa pesquisa.

**Palavras – chaves:** Subjetividade, Discurso, Ensino.

## ABSTRACT

This thesis aims at discussing the effects of the ideological interpellation of a language institute methodological discourse over a teacher and to problematize, in what extent, the subjectivity concerns the interpellation ritual by setting some resistance evidences related to the teacher's subjectivity in her subject-teacher position of an English teacher. My proposal, therefore, is to analyze the sayings of an English teacher, in order to discuss the points of resistance in the classroom ritual, in which the "method" discourse heckles a teacher. The great question that motivated me to perform this research is to understand how the teacher's subjectivity can represent loopholes in this injunction of the methodological discourse in a language institute and, consequently, in the classroom ritual. Motivated by this question, I assume that what constitutes a teacher subjectively echo stronger than any injunction of an institute and a methodological discourse are able to wield on the subject. My hypothesis is, despite the "method" interpellation strength over the teacher, her representations of language, language teaching-learning and oral-enunciative competence is related to the way she puts herself in the subject-teacher position and, as a consequence, shows disruptions in this interpellation that the "method" discourse wield on her as a subject-teacher. The object of analysis of this thesis is the participant teacher's transcription saying in articulation with the theoretical which I am based on. The specific objectives of this study are: a) raising and analyzing the representations of language, language teaching-learning and oral-enunciative competence in the teacher's saying relating or contrasting them to the theoretical basis that the institute "method" consists; and b) problematizing the crossing of the teacher's subjective constitution in the interpellation that she undergoes as subject-teacher of a certain methodology. In order to develop this research, I have proposed a case study aimed at discussing the questions that involve this thesis. The research instruments were: a) an informative questionnaire to understand a little more about the teacher's profile and also his trajectory with the English language teaching-learning process; and b) transcription of oral interviews that followed a semi-structured model of questions, which provides a speech instance for the research participant about her discourse inscription in the institute methodological discourse, her relation with the foreign language, her representation (s) of language, language teaching-learning and oral-enunciative competence. The analysis show that the subjectivity is able to cross the methodological discourse injunctive strength which the teacher suffers interpellation points to confirm the hypothesis of this research.

**Key-words:** Subjectivity, Discourse, Teaching.

## CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Estas convenções de transcrição foram retiradas de PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do níves de rensa ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTEM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r )	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</li> <li>2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</li> </ol>		

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I – A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	25
1.1. Sujeito e Discruso.....	25
1.2. Ideologia e Interpelação .....	29
1.3. Formação Discursiva, memória discursiva e interdiscurso.....	31
1.4. Heterogeneidade Enunciativa.....	35
1.5. A língua enquanto um conceito e Representações.....	37
1.6. Representação.....	40
1.7. Identificação.....	42
<b>CAPÍTULO II – ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	44
2.1. Da inquietação à interpelação pelo objeto de estudo.....	44
2.2. A construção do gesto de análise.....	45
2.3. Apresento a minha participante de pesquisa: Júlia.....	51
<b>CAPÍTULO III – AS ABORDAGENS QUE CONSTITUEM O DISCURSO METODOLÓGICO</b> .....	54
3. 1. Sobre as Abordagens Comunicativa e Lexical .....	54
3.2. Abordagem Comunicativa e Lexical: representações de língua, ensino-aprendizagem de línguas e competência oral-enunciativa.....	57
3.2.1. A representação de língua .....	58
3.2.2. A representação de ensino-aprendizagem.....	59
3.2.3. A representação de competência oral-enunciativa.....	60
<b>CAPÍTULO IV – TRAÇOS DE SUBJETIVAÇÃO NA POSIÇÃO SUJEITO-PROFESSOR</b> .....	62
4. 1. A representação de língua.....	63
4.2. A representação de ensino-aprendizagem de línguas.....	67
4.3. A representação de competência oral – enunciativa.....	73

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	79
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	84
<b>ANEXOS</b> .....	93
Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	
Anexo 2 – Transcrição dos depoimentos	
Anexo 3 – Questionários das entrevistas	

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de indagações que emergiram durante minha prática de ensino como professora de língua inglesa. Após minha formação no curso de “Letras: habilidade em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa”, seguida da minha experiência em sala de aula, percebi que os resultados alardeados por institutos de idiomas como resultado da pretensa aplicação de uma determinada metodologia<sup>2</sup> não se dão como divulgados e que eles jamais são alcançados integralmente como se prevê, em especial em institutos de idiomas no qual é usada como uma valiosa estratégia de marketing. A maioria desses institutos tem como grande apelo a promessa de uma fluência na dita “oralidade”, que é, normalmente, discursivizada como sendo possível dominar. Ou seja, o desenvolvimento da produção oral em língua inglesa e o discurso da eficácia das metodologias e métodos se articulam, produzindo um efeito de sentido de que o sucesso no “domínio” da oralidade na língua estrangeira deve ser atribuído à aplicação correta dessa determinada metodologia, apagando o professor e sua função no processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo que alguns institutos concedam ao professor certa autonomia quanto às decisões e escolhas das ações e do planejamento, método e metodologia exercem uma força injuntiva à prática de um professor em um instituto de idiomas mediante o que, nesta dissertação, denomino discurso metodológico. O professor, neste campo discursivo, precisa deixar-se assujeitar, ainda que em certa medida, à orientação metodológica adotada para exercer sua posição e função. Assim, ele estará sujeito à força injuntiva que, tanto o instituto quanto o discurso metodológico, depositarão sobre ele, com o objetivo de interpelá-lo ideologicamente como sujeito-professor e, assim, assumir sua posição discursiva de professor.

Encaro, portanto, tanto o método quanto a metodologia como parte do discurso metodológico de um instituto. Para justificar a escolha desse termo, recupero nos estudos pecheutianos a noção de discurso, noção esta que, ao final do seu trabalho, se aproximou daquela proposta nos trabalhos foucaultianos. Maldidier,

---

<sup>2</sup> Nesse momento não farei distinção entre método e metodologia, embora a LA e vários trabalhos como Richards e Rodgers (2001), Prabhu (1987), Almeida Filho, (1997) entre outros as fazem. A justificativa se deve porque, neste momento da dissertação, meu objetivo é problematizar a força injuntiva de um discurso metodológico de um instituto de idiomas. Uma discussão a respeito desses termos é apresentada no capítulo metodológico desta dissertação.

Normand e Robin (1997), depois de fazerem crítica ao caráter geral e ambíguo desse conceito presente na *Arqueologia do Saber* (1969), resumido como alusão à história, elisão do linguístico e do significante, assinalam que as considerações pecheutianas se aproximaram de três conceitos foucaultianos: discurso, práticas discursivas e formações discursivas. Dessas três noções, os autores fazem eco, essencialmente, com a noção de discurso como “prática resultante de um conjunto de determinações reguladoras em um momento dado por um feixe complexo de relações com outras práticas discursivas e não discursivas.” (MALDIDIER, NORMAND, ROBIN, 1997, p.78). Para os estudos foucaultianos, o discurso é compreendido como um conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação, e assim, há a possibilidade de se falar em discurso clínico, econômico, de histórias naturais, psiquiátrico, dentre outros.

Se pressupusermos a Linguística Aplicada (LA) como um grande sistema de formação de enunciados em torno de objetos variados, nesse caso, especificamente o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pode-se entender que os enunciados que se materializam na prescrição de modos de agir de um professor são os métodos e as metodologias. De acordo com Almeida Filho (2005, p. 93) o método é classificado como a materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica, e metodologia como conjunto de ideias que justificam ensinar de certa maneira. Essas escolhas de métodos e metodologias estão pautadas na teoria de língua, linguagem e de ensino-aprendizagem de línguas que são incorporadas pela LA para propor métodos e abordagens de ensino-aprendizagem. Portanto, sendo o discurso constituído por um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência, penso os métodos, metodologias, abordagens, procedimentos, técnicas e todas as coisas que se prestam a uma força injuntiva em sala de aula como partes do discurso metodológico de um instituto de idiomas. Por essas razões, estou me referindo ao método, metodologia e abordagem dentro de um instituto de idiomas enquanto um discurso metodológico.

Isto posto, o conceito foucaultiano de discurso pressupõe a ideia de prática. Considerando a sala de aula de um instituto de idiomas como sendo o local de práticas discursivas, essa prática também pode ser considerada um ritual de linguagem. Sobre as práticas discursivas, para Foucault (2008, p.203 e 205) elas formam “grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas”, ao

mesmo tempo em que “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. Para os estudos foucaultianos, o saber pode constituir uma forma de poder. Por isso, o autor não se preocupa em estabelecer uma descrição uniforme para as práticas discursivas, mas se preocupa em questionar como elas são formadas, o que está envolvido neste processo de formação, quais são os comportamentos e estratégias dos envolvidos, dentre outros.

Em relação ao ritual, ele é tratado neste trabalho com base nas afirmações de Pimentel (2010), amparada nos estudos pecheutianos. A autora propõe que a ideologia se materializa a partir dos rituais, no caso dessa pesquisa, um ritual discursivo de sala de aula. “Esses rituais são rituais de linguagem, sujeitos a falhas, há sempre a possibilidade de brechas, fissuras espaços fugidios na interpelação.” (PIMENTEL, 2010, p.277). O ritual discursivo da sala de aula, como qualquer outro, é marcado pela interpelação ideológica. Ali, especificamente interessa a esta pesquisa a interpelação do sujeito-professor pela força injuntiva do discurso metodológico, na consecução de um objetivo que é discursivizado como sendo altamente ansiado: o “domínio” da competência oral-enunciativa.

O discurso metodológico materializa construtos ideológicos que determinam, por exemplo, o que pode e deve ser feito, como o ensino-aprendizagem deve se dar, as posições que cada sujeito deve assumir em cada momento de sua aplicação e os sentidos esperados desse processo. Assim, ao ser interpelado pela força de interpelação do discurso metodológico, o professor é chamado a tomar uma posição sujeito, assujeitar-se a ela e exercê-la de determinados modos. Entretanto, justamente por se tratar de um ritual de linguagem, cujos interlocutores são sujeitos de linguagem e, portanto, constituírem-se pela falta, pelo furo, pelo que resiste, a sala de aula pode ser considerada um ritual de linguagem no qual incide a interpelação ideológica, porém sempre com falhas.

A problemática da pesquisa que motivou essa dissertação está em compreender como a subjetividade de um professor instaura falhas no ritual de interpelação ideológica, materializado, neste caso, pela força injuntiva do discurso metodológico do instituto de idiomas no processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, em que medida um método ou metodologia subsumidos no discurso metodológico de um instituto de idiomas possuem tanta força e eficácia sobre aquilo

que eles prometem? Levando em consideração minha posição como professora que já atuou em um instituto de idiomas que mede seus resultados pelo que é normalmente referido como “domínio da língua”, inclusive atestado por exames de proficiência por ele oferecidos, percebi que, por mais injuntivo que o ritual de linguagem exercido pelo discurso metodológico seja, ele sofre os efeitos da subjetividade do professor.

Refiro-me, especificamente, então, a uma professora de um instituto de idiomas do interior de Minas Gerais no qual a força e a valorização do “método” foi o aspecto mais intrigante e impulsionador da reflexão proposta aqui nesta dissertação. O referido instituto declara trabalhar com duas abordagens<sup>3</sup>: Comunicativa e Lexical<sup>4</sup>. O instituto prevê que, ao término do curso, o aprendiz será capaz de se comunicar em nível avançado (C1) o qual, de acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages – CEF* (Quadro Comum Europeu) pressupõe que o aluno seja capaz de compreender um vasto número de textos longos, reconhecendo seus significados implícitos; exprimir-se de forma fluente e espontânea sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando domínio de organização, de articulação e de coesão do discurso; e usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais<sup>5</sup>. O “método” adotado pelo instituto é reputado como sendo o grande responsável por garantir esse resultado por parte dos alunos, de modo especial no que concerne a competência oral-enunciativa.

Valho-me do termo competência oral-enunciativa para referir-me àquilo que comumente é discursivizado no âmbito de institutos de idiomas como sendo a habilidade oral, porque minha inscrição teórica se filia à perspectiva discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas (CORACINI, 2007), a qual problematiza a fragmentação da língua em habilidades. Sobre esse termo, pauto-me, ainda, nas considerações de Guilherme (2008), concebidas pelo viés da Análise de Discurso de

---

<sup>3</sup> Apesar de o instituto mencionado denominar como “método” uma sequência nomeada de instruções, ressalvo que o comunicativo e lexical se referem a duas abordagens, conforme o entendimento do termo conferido por Richards e Rodgers (1986).

<sup>4</sup> A fim de preservar a identificação do instituto de idiomas, seu nome não será divulgado, nem o local em que se deu a pesquisa.

<sup>5</sup> Embora me inscreva na perspectiva discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas (CORACINI, 2007) e, por isso, defenda uma concepção de ensino-aprendizagem que problematiza os nivelamentos categorizados de proficiência a favor da discussão da inscrição discursiva dos aprendizes na ordem da língua ensinada-aprendida, menciono os níveis estabelecidos pelo Quadro Comum Europeu ou os níveis básico, intermediário e avançado por serem eles referenciadores de nivelamentos que enquadram os aprendizes e produzem efeitos de sentido sobre sua competência ou capacidade de linguagem na língua alvo.

linha francesa e da Análise Dialógica do Discurso. O conceito de competência oral-enunciativa em língua inglesa refere-se à:

(...) habilidade desejada pelo sujeito-aprendente, falante não-nativo, enquanto enunciador em uma língua segunda ou estrangeira. É considerada como a capacidade do aprendente/usuário de uma língua segunda ou estrangeira de estabelecer uma interlocução com outro sujeito, construindo sentidos, enunciando e compreendendo, ou seja, atribuindo sentidos a enunciados realizados por outros sujeitos nessa língua segunda ou estrangeira.” (GUILHERME, 2008, p.21).

Utilizo esse termo para me distanciar da perspectiva que vê o ensino e aprendizagem de línguas limitado ao domínio de quatro habilidades e por não me apropriar dessa visão de língua compacta ou fragmentada em habilidades. Pelo contrário, como será mais amplamente abordada, a noção de língua adotada nesse trabalho pressupõe que ela seja um meio de constituição do sujeito de linguagem.

A competência oral-enunciativa importa para este trabalho na medida em que o resultado propagado pelo instituto de idiomas é o “domínio” da fluência na língua inglesa. Ela se coloca como uma atestação do funcionamento do discurso metodológico e prova sua eficácia atestada no exame de proficiência, que, no caso, comprovaria os resultados consequentes da aplicação de seu “método”. A valorização à competência oral-enunciativa em uma língua estrangeira é corroborada pelo Discurso Midiático Institucional que, de acordo com Guilherme (2004), representa o ensino-aprendizagem de línguas como saber falar, enunciar na língua estrangeira. Em outras palavras, a autora afirma que:

Tais sentidos dizem respeito ao deslocamento do ensino da segunda língua para aquisição (primeira e mais importante) da oralidade, ao apagamento do papel e da importância das outras habilidades no processo de ensino e aprendizagem, ao apagamento das tensões e dos conflitos inerentes aos processos interacionais tanto na língua segunda quanto na língua materna, à possibilidade de se falar, num processo de anomia, como o nativo e, dessa forma, obter sucesso e poder (GUILHERME 2004, p. 207).

Diante dessa promessa associada à competência oral-enunciativa, interessa ao instituto de idiomas em foco, assim como `a grande maioria deles, garantir essa realização. O discurso metodológico do instituto de idiomas, então, é colocado como principal possibilitador desse resultado, repercutindo fortemente no professor. Esse é

visto como um executor das técnicas preconizadas pelo “método”, o qual, se aplicado corretamente e tiver a contrapartida do aluno, produzirá, inquestionavelmente, o resultado anunciado. Semelhantemente, como a posição de professor se constitui na possibilidade de atender às necessidades do aluno e elas são discursivizadas como sendo da ordem do desenvolvimento da competência oral-enunciativa, percebe-se a força de interpelação que o discurso metodológico pode assumir para o professor. Sendo assim, o professor é subjetivado por esse discurso e encontra-se, simultaneamente, alienado à ilusão do controle dos sentidos produzidos por sua prática e à força injuntiva que o discurso metodológico coloca em operação como possibilitador do sucesso e eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, para que o professor tenha conhecimento do discurso metodológico que envolve o processo de ensino-aprendizagem do instituto, ele passa por um treinamento que explica e treina o professor nas técnicas e procedimentos característicos desse discurso. Na medida em que a teoria de linguagem e de ensino-aprendizagem, os conceitos embaixadores da pedagogia de línguas adotada pelo discurso metodológico, os procedimentos e técnicas dele característicos, a função do professor e do aluno, dentre outros elementos estiverem inculcados no professor, há uma expectativa de que seria possível uma eficaz aplicação e, conseqüentemente, alcançar os resultados propagados. Nesse sentido é que enfatizo a sala de aula como ritual de linguagem, e o conjunto de práticas discursivas nela desenvolvidas como um ritual discursivo de sala de aula que se dá por meio do discurso metodológico.

A escolha dessa instituição, em específico, justifica-se pelo fato da professora de inglês já ter participado de um processo de “treinamento”, e a instituição também ser um lugar que me fala. Porém, como pesquisadora, tento me distanciar da posição de professora para lançar um olhar outro sobre o que chamo de ritual discursivo de sala da aula.

Tomo como pressuposto que um instituto de idiomas consiste em um campo discursivo no qual o ritual de linguagem está em jogo, pois ele é constituído por uma memória discursiva que produz sentidos sobre ensinar e aprender como processos completos, totais que garantiriam o sucesso/êxito ao seu fim. No entanto, de acordo com os estudos pecheuxtianos, a discussão sobre o ritual consiste na explicitação da língua como inatingível, constituída pela incompletude e pela impossibilidade do

controle pleno dos sentidos, bem como do atravessamento da subjetividade em todo e qualquer ritual de interpelação.

Consequentemente, pelo fato do ritual ser passível de falhas, Pimentel (2010) enfatiza a possibilidade de resistência, pois, embora o assujeitamento à força injuntiva dos rituais de linguagem seja imperativo ao sujeito e, no caso desta pesquisa, ao professor, sempre haverá brechas na interpelação, devido à incidência da subjetividade. No caso da sala de aula de língua inglesa, ela constitui um espaço regido por regras de trocas de linguagem, ou seja, um espaço de trocas simbólicas que configuram um ritual de linguagem, no qual o discurso metodológico tendo como foco a competência oral-enunciativa é um dos meios pelo qual a interpelação ideológica<sup>6</sup> se dá.

O modo como cada instrutor se deixa subjetivar a partir da força de interpelação das regras de um instituto de idiomas e, também, pelo o que o discurso metodológico entende sobre o que é a competência oral-enunciativa dependerá de como esse professor percebe esse processo de ensino-aprendizagem na língua estrangeira. Sabe-se, portanto, que o professor está nas configurações de condições de produção desse discurso, pois é nele que o discurso metodológico se realiza, e, faz com que o professor acredite e se inscreva nesse discurso. Porém, Pêcheux (1975) afirma que não há assujeitamento pleno pelo fato da interpelação se dar na instância do inconsciente e também porque todo sujeito é um sujeito de linguagem, e esta é falha. Assim, por não haver interpelação sem falhas, comecei, então, a me perguntar em que medida o discurso metodológico possui tanta força e eficácia sobre aquilo que o “método” do instituto promete.

Tendo essas inquietações em mente, o projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação desenvolveu uma análise discursiva a partir de um estudo de caso que objetivou discutir os efeitos da interpelação ideológica do discurso metodológico de um instituto de idiomas sobre uma professora. Visou, ainda, problematizar em que medida a subjetividade incide no ritual discursivo da sala de aula, configurando, assim, indícios de resistência e/ou identificação que deixariam flagrantemente o atravessamento da subjetividade da professora na ocupação da posição sujeito-professor de língua inglesa.

---

<sup>6</sup> Quanto à ideologia, baseio-me no conceito de Althusser (1980), que será discorrido na parte teórica dessa dissertação.

Proponho-me, portanto, a analisar os dizeres de uma professora a fim de problematizar os pontos de resistência e ou identificação ao ritual discursivo de sala de aula, no qual o discurso metodológico a interpela. A grande indagação que motivou esta pesquisa foi questionar como a subjetividade da professora se deixa flagrar na injunção de interpelação do discurso metodológico em um instituto de idiomas e, conseqüentemente, no ritual discursivo de sala de aula. Motivada por essa indagação, parto do pressuposto que aquilo que constitui um professor subjetivamente ecoa mais forte do que qualquer força injuntiva que um discurso metodológico e uma instituição possam exercer sobre o sujeito. Em outras palavras, a relação prévia do professor, o que constitui sua memória discursiva sobre a língua que ensina sobre o que é ensinar, aprender e ser professor dessa língua, o constituem subjetivamente, representando possibilidades de instauração de brechas no ritual discursivo de sala de aula exercido por meio do discurso metodológico do instituto de idiomas na sua posição sujeito-professor. Sendo assim, hipotetizo que, apesar da força de interpelação do discurso metodológico sobre a professora, as suas representações de língua, ensino-aprendizagem de língua e competência oral-enunciativa derivam da maneira como ela se coloca na posição sujeito-professor, e conseqüentemente, indicam as rupturas nessa interpelação que o discurso metodológico exerce sobre ela enquanto sujeito-professor.

Decorrente da hipótese norteadora, formulei as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Que representações a professora participante desta pesquisa faz da língua que ensina, de ensino-aprendizagem desta língua e de competência oral-enunciativa?
- 2) Como essas representações referendam ou não o discurso metodológico do instituto de idiomas, de modo a indiciar o assujeitamento, resistência e ou identificação da professora ao o discurso metodológico?
- 3) Que efeitos de sentido essas representações constroem para o modo como a participante toma uma posição sujeito-professor diante do discurso metodológico, no que concerne a competência oral-enunciativa?

A partir da hipótese norteadora, esta dissertação tem como objetivo geral problematizar em que medida a constituição do sujeito-professor, a partir de sua relação com a língua e com o ensino-aprendizagem, pode (des) continuar seu

assujeitamento à força de interpelação do discurso metodológico de um instituto de idiomas. Ou seja, em que medida a relação sujeito-língua atravessada pela injunção da metodologia do instituto no qual a participante trabalha pode afetar o seu dizer sobre a sua prática pedagógica com foco na competência oral-enunciativa. Decorrente das perguntas de pesquisa deste trabalho, os objetivos específicos são: a) levantar e analisar as representações de língua estrangeira, ensino-aprendizagem de língua estrangeira e competência oral-enunciativa presentes no dizer da participante; e b) problematizar o atravessamento da constituição subjetiva da professora na interpelação que ela sofre enquanto sujeito-professor de um o discurso metodológico adotado por um instituto de idiomas.

Para viabilizar essa proposta de pesquisa entrei em contato com a coordenação da escola, e pedi permissão para realizar a pesquisa com um(a) professor(a) que estivesse no instituto por pelo menos dois anos, pois acredito que dois anos é um tempo suficiente para que se tenha contato com a metodologia e, assim, o professor consiga falar mais detalhadamente sobre ela, estando possivelmente subjetivado e interpelado pela metodologia. Creio que a partir do tempo estimado de dois anos, o professor em contato com um determinado discurso metodológico já passou por diversas práticas de sala de aula que o possibilitam tomar posições sobre esse discurso metodológico.

Após o convite explicando o objetivo geral e os desdobramentos do estudo, uma professora se dispôs a contribuir com a pesquisa e assinou o termo de consentimento livre e esclarecido. Os instrumentos de pesquisa foram: a) um questionário informativo semi-estruturado com o objetivo de conhecer um pouco mais do perfil da participante e também sua trajetória com o ensino-aprendizagem de língua inglesa; b) transcrição de entrevistas orais que seguiram um modelo semi-estruturado de perguntas, visando propiciar uma instância de fala para a participante da pesquisa no que diz respeito à sua inscrição discursiva no discurso metodológico do instituto, sua relação com a língua estrangeira e sua(s) representação(ões) de língua, ensino-aprendizagem de língua e de competência oral-enunciativa. Houve a necessidade de gravar duas entrevistas com a participante, pois como a primeira não foi suficiente para identificar as possíveis representações, ampliei o escopo na segunda entrevista. A gravação da segunda entrevista decorreu da insuficiência de indícios na materialidade linguística do dizer da primeira para identificar as possíveis

representações, pois essa entrevista inicial se manteve em nível de descrição da participante, de forma a ser útil para discorrer sobre o perfil da professora e também criar um pano de fundo para a pesquisa. Sendo assim, ampliei o escopo na segunda entrevista com o objetivo de utilizar perguntas que levariam a participante a falar mais da sua trajetória com a língua inglesa bem como tomar uma posição sobre o discurso metodológico do instituto de idiomas que trabalha.

Como pesquisadora, filio-me à perspectiva da Análise do Discurso de linha franco-brasileira atravessada pelo conceito de sujeito da psicanálise, com destaque para as noções de sujeito discursivo, subjetividade, discurso, interdiscurso, memória discursiva, identificação, representação, pois esses conceitos permitem discutir em que medida a subjetividade do professor fura o poder de interpelação do discurso metodológico. Essa filiação teórica levou-me a analisar a recorrência de determinados traços de repetição que apontam para o que é recorrente no dizer da participante de pesquisa, e que possivelmente indiciariam pontos de identificação instaurados às discursividades sobre a língua inglesa e seu ensino-aprendizagem. Tais identificações delinearão as representações previstas nas perguntas de pesquisa. Nesse sentido, interessou-me analisar o dizer da professora na remissão à sua inscrição em determinadas formações discursivas, enfocando o interdiscurso que o constitui, a fim de problematizar o funcionamento discursivo das representações e, conseqüentemente, os modos de assujeitamento e resistência da professora. Meu gesto de análise, também, privilegiou os equívocos, ambigüidades e lapsos que aparecem no dizer da participante sobre o ritual de sala de aula e o discurso metodológico do instituto, pois esses traços na materialidade linguística remetem aos efeitos da subjetividade da participante na constituição de sua posição sujeito-professor. A análise valeu-se dos trabalhos de Authier-Revuz (1982) sobre a heterogeneidade enunciativa a fim mostrar que cada professor vai ocupar a posição sujeito-professor de maneiras diferentes, devido a sua subjetividade, particularidade, contexto sócio-histórico e ideológico, bem como a filiação teórica que o constitui.

Em relação ao desenho da pesquisa, o estudo de caso se justifica pelo fato desta pesquisa ter como objeto algo que é singular, ou seja, a constituição do sujeito-professor, sua relação com a língua que ensina, sua memória discursiva de ensino-aprendizagem sob a injunção da força de interpelação do discurso metodológico de um dado instituto de idiomas. Apesar da interpelação agir sobre todo e qualquer

sujeito, ela não ocorre da mesma forma para todos. Isso, porque, como a interpelação se dá sobre um indivíduo, para interpelá-lo enquanto sujeito- professor deve-se levar em consideração a presença da resistência durante esse processo. Lagazzi (1998), amparada pelos estudos pêncheutianos, afirma que todo sujeito resiste a alguma coisa. A autora afirma que a resistência é normalmente tomada como luta por mudanças, ou seja, na oposição ao funcionamento de um determinado movimento por meio da possibilidade de mudanças nas relações marcadas pela individualização. Em outras palavras, “um lugar para o dizer inserido em uma memória discursiva em que “cada um” e “todo aquele que” possam ser ressignificados no deslocamento da responsabilidade intercambiável da sociedade capitalista.” (LAGAZZI, 1998, p. 77-78).

O sujeito-professor em análise, portanto, é constituído por sua relação, história e identificação com a língua inglesa, que lhe são particulares, impossibilitando, então, a generalização dos resultados desse estudo. Compartilho das ideias de Leite (2015) ao discorrer que um estudo de caso se faz relevante por priorizar o aspecto da singularidade que prezo para este trabalho. Portanto, ao relacionar diferentes práticas pedagógicas, em várias turmas e/ou, com vários professores, há a possibilidade de se criar um grande contraponto nessa pesquisa, pois como afirma o autor, não há necessidade de abranger o número dos participantes de um estudo quando se considera que a relação discursiva e o exercício da posição enunciativa<sup>7</sup> são singulares. E por fim, valho-lhe, ainda, das ideias do autor ao considerar que as identificações são constitutivas de cada professor e implicam efeitos diferentes dentro da sala de aula, de modo que, o acompanhamento de turmas diferentes não se faz relevante para essa pesquisa.

Esta dissertação, então, foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro, proponho e discuto os pressupostos teóricos que embasam todo o desenvolvimento desta pesquisa, pautada na perspectiva discursiva de linha franco-brasileira e também utilizando alguns conceitos da psicanálise. No capítulo dois, trago de forma detalhada, o percurso metodológico da pesquisa, ou seja, o campo discursivo focado e os

---

<sup>7</sup> Leite (2015) afirma que ao pensar na relação do professor com o seu objeto de trabalho, nesse caso a língua inglesa, estar marcada por uma posição discursiva significa dizer que estamos levando em consideração as projeções e as estabilizações de sentido que constituem determinada imagem do fazer pedagógico desse professor. Por outro lado, a posição enunciativa é marcada se levarmos em conta a questão da singularidade a ser exercida pelo professor diante do seu objeto de trabalho e que está fundamentado nos processos de identificação.

procedimentos metodológicos utilizados para a coleta do material de análise que compôs o *corpus* da pesquisa. No capítulo três, desenvolvo um trabalho teórico analítico, ou seja, analiso as abordagens utilizadas pelo instituto com objetivo de observar quais são os fios discursivos que constituem o discurso metodológico adotado. Por fim, no quarto e último capítulo analiso o *corpus* e disserto sobre os resultados da análise do dizer da participante com o objetivo de discutir as perguntas de pesquisa aqui propostas. Para isso, mobilizo os conceitos teóricos da pesquisa a fim de identificar as representações de língua, ensino-aprendizagem de línguas e competência oral enunciativa presentes no dizer da professora participante, e discutir os efeitos da interpelação ideológica do discurso metodológico de um instituto de idiomas sobre a professora participante.

# CAPÍTULO I

## A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como apresentado na introdução desta dissertação, a proposta deste estudo é encontrar possíveis caminhos para compreender em que medida a subjetividade de uma professora de língua inglesa instaura falhas no ritual de interpelação ideológica, materializado pela força injuntiva de um “método” no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Para isso, filio-me à AD e a seus pressupostos teóricos, pois a concepção de linguagem, língua e sujeito mobilizadas por essa linha teórica me permitem considerar a sala de aula de um instituto de idiomas como um ritual de linguagem atravessado pela interpelação ideológica que se dá pela via do discurso metodológico. Por consequência, o professor, enquanto sujeito de linguagem, ocupa uma posição discursiva em constante embate entre sua subjetivação por esse discurso, uma força de interpelação e sua resistência a ela. Em especial, interessa-me analisar o atravessamento da subjetividade da professora de língua inglesa, percebida nos efeitos das identificações instauradas mediante a interpelação do discurso metodológico do instituto, por meio da discussão do funcionamento discursivo das representações de língua, ensino-aprendizagem de línguas e competência oral-enunciativa. Por este motivo, são fundamentais os conceitos de sujeito, discurso, formação discursiva, interdiscurso, memória discursiva e representação, sobre os quais discorro a seguir.

### **1.1. Sujeito e Discurso**

Como abordado anteriormente, me respaldo nos conceitos teóricos da perspectiva da AD de linha franco-brasileira, e também, me baseio em alguns conceitos da Psicanálise para discutir em que medida a subjetividade da professora de língua inglesa em questão fura o ritual interpelativo metodológico. Filiar-me à AD me permite analisar a recorrência de traços presentes no dizer da professora participante que podem indiciar pontos de identificação instaurados às discursividades sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

A AD compreende a linguagem como uma mediação necessária entre o homem e a realidade social através do discurso, ou seja, por meio das práticas discursivas na qual o homem se insere, sendo assim, capaz de significar e significar-se. Desse modo, nas palavras de (ORLANDI, 1999, p.15) “essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”. Guerra (2003, p. 217) sintetiza a concepção de linguagem na AD ao postular que “a linguagem possui uma relação com a exterioridade, esta entendida não como algo fora da linguagem, mas como condições de produção do discurso que intervêm materialmente na textualidade”.

Na AD, o discurso é uma uma prática da linguagem, e assim, a linguagem é concebida como a intermediação entre a realidade social e o homem. Tendo como base essa relação da linguagem com a exterioridade, Orlandi (1998, p. 17) afirma que:

A AD recusa as concepções de linguagem que a reduzem ora como expressão do pensamento, ora como instrumento de comunicação. A linguagem é entendida como ação, transformação, como um trabalho simbólico em “que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc.”.

Dentro dessa perspectiva, a relação da linguagem com a exterioridade permite à AD encarar o sujeito como constituído tanto em relação à interpelação ideológica quanto pelo inconsciente, renegando, assim, uma perspectiva cartesiana sobre o conceito. Por configurar-se no triplo assentamento entre a Linguística, o materialismo histórico e a teoria do discurso, sendo essas três regiões do conhecimento científico atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, a AD pressupõe um conceito de sujeito não apenas ideológico. Sob a vigência da incidência da psicanálise, o sujeito é constituído, ou seja, ele não é criado, inato ou desenvolvido. Alguém advém enquanto sujeito na medida em que se deixa inscrever na linguagem e nela se inscreve.

Nos estudos lacanianos, forte aporte na psicanálise que afeta a AD, o indivíduo se constitui sujeito por meio da e na linguagem. Como a linguagem é não

toda e a língua é atravessada pelo Real<sup>8</sup>, não é jamais possível a alguém se dizer por completo. O resultado disso é a falta que reside no cerne da causa do sujeito. Ferreira-Lemos (2011, p.98) resume, assim, a elaboração do conceito de sujeito da psicanálise que afeta a elaboração teórica da AD, ao propor que:

O sujeito do qual estamos tratando é o sujeito não em sua totalidade, mas em sua abertura. “Como de costume, ele não sabe o que diz. Se ele soubesse o que diz não estaria aí.” (LACAN, 1954-1955, p.307). Não saber o que diz está associado à sujeição do sujeito à linguagem, ou melhor, ao muro da linguagem.

Podemos afirmar, então, que o mais importante na prática linguareira para o pesquisador interessado pela relação sujeito-língua, e pelos efeitos da subjetividade nessa relação, são os efeitos de sentido produzidos na enunciação e não os significados, pois o sujeito, na busca por algo que faça sentido para mediar sua experiência no mundo, vai vagar de significante em significante tentando encontrar aquilo que lhe causa enquanto falta, sem jamais, no entanto, encontrar. É, portanto, por meio da prática linguageira que o sujeito, por exemplo, mediará a sua relação com o mundo, de forma a se deixar subjetivar pelos discursos vigentes, mas, também, ressignificá-los de uma posição particular. O sujeito é um efeito de linguagem, é uma construção linguageira resultante do processo de discursivização da experiência que alguém faz de si.

Uma vez que o sujeito é dividido pela linguagem e dessa divisão resulta sua cisão pelo inconsciente, aquele que enuncia o faz amparado em uma ilusão subjetiva de que é o dono de seu dizer e pode controlar os sentidos por ele produzidos, o que Pêcheux (1969) denominou esquecimentos 1 e 2. De acordo com Pêcheux (1969), o esquecimento número 1 permite ao sujeito se colocar como origem de tudo o que diz. É um esquecimento de natureza inconsciente e ideológica em que o sujeito tenta rejeitar ou apagar tudo aquilo que está inserido na formação discursiva, dando a ele,

---

<sup>8</sup> Coutinho (2016) sintetiza os três registros lacanianos discorrendo que o real é aquele da ordem do não sentido, ou seja, a ausência do mesmo ou até indispensável. O simbólico se refere ao campo do duplo sentido onde é possível a ocorrência de equívocos e mal entendidos. O imaginário, por sua vez, é o sentido unívoco, não ambíguo, uniforme, inequívoco. Assim, o imaginário e o real são o contrário um do outro, enquanto que o simbólico é a tentativa de uma articulação entre o real e o imaginário. Logo, o campo da linguagem é capaz de oferecer tanto referências materiais quanto simbólicas ao mesmo tempo necessárias para a constituição do sujeito. O sujeito, portanto, só pode ser concebido através do campo da linguagem, que por sua vez, é atravessado pelo real.

assim, a ilusão de ser criador do seu próprio dizer. O segundo esquecimento, por sua vez, é da ordem do semi ou pré-consciente. Aqui, o sujeito apaga algumas formas e privilegia outras quando seleciona dizeres. Ele tem a ilusão de que todos vão entender os sentidos produzidos pelo dizer da mesma forma, de modo que, apesar de não ter controle dos efeitos de sentidos, ele enuncia como se tivesse. Amparado nessa ilusão é que alguém pode dizer-se e colocar-se como eu, deixando flagrar sua instância imaginária (para a psicanálise, denominada de egóica), porém tendo seu dizer atravessado pelo inconsciente.

Sendo assim, pelo fato de ser dividido e causado pela falta, o sujeito é constituído na alteridade do campo do Outro, sendo esse campo referido à linguagem, à ideologia, ao inconsciente, à cultura, ao social. É possível afirmar, então, que o sujeito é efeito de linguagem, fragmentado e heterogêneo em sua constituição, mas, a fim de exercer uma função enunciativa em uma dada posição discursiva forja, no dizer, a ilusão de identidade, de totalidade e homogeneidade.

Decorrente dessa perspectiva teórica sobre o sujeito, o conceito de discurso para esta pesquisa se torna relevante justamente pelo fato de, o sujeito enquanto posição discursiva encontrar condições de enunciar suas inscrições discursivas, deixando entrever sua afetação pelo campo do Outro, ou seja, a participante desta pesquisa afetada pelo discurso metodológico do instituto enuncia a partir de uma posição discursiva e, assim, encontra condições para enunciar e posicionar-se a partir desse discurso metodológico. Mobilizo, então, a noção de discurso pautada na articulação entre Pêcheux e Foucault, pois ambos convergem para pensar o discurso referido aos modos de exercício de uma dada função enunciativa em uma posição discursiva, como afirma Malidier, Normand e Robin (1976/1977, p, 82):

Destas três definições [de Foucault] que retivemos de modo mais especial guardaremos essencialmente a noção de discurso como uma prática, resultante de um conjunto de determinações reguladas em um momento dado por um feixe complexo de relações com outras práticas, discursivas e não discursivas.

Reafirma-se, então, mais uma vez, a ideia inicial de sujeito como “efeito discursivo”, pois há várias posições e formas de subjetividade que podem ser interpretadas como efeito de um determinado campo enunciativo. Isso é possível

desde que se consiga observar e descrever as regularidades, as frequências e as distribuições dos elementos em torno desse lugar vazio presente nos discursos, e que se configura no sujeito dos enunciados. Sendo assim, um discurso é “um conjunto em que se podem determinar a dispersão do sujeito e sua descontinuidade consigo mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 1986 p.70). Nas palavras de (PÊCHEUX, 1969, p. 82), o discurso é “efeito de sentido entre interlocutores”, ou seja, tanto nos estudos foucaultianos quanto nos estudos pecheuxtianos, assevera-se que nas práticas discursivas, os sentidos são colocados em jogo e, conseqüentemente, a significação, e estão subordinados ao enquadre discursivo ocupado pelo sujeito. Assim, ao trabalhar com os dizeres de uma professora como objeto de estudo, há possibilidade de analisar essas dispersões e descontinuidades do sujeito, a partir de marcas em seu dizer, ou seja, dizer esse que é espaço de exterioridade.

## **1.2. Ideologia e Interpelação**

Um ponto fundamental da elaboração pecheuxtiana sobre o conceito de discurso é a importância atribuída à ideologia. De acordo com os estudos pecheuxtianos, o discurso é considerado como a materialidade específica da ideologia e a língua como materialidade específica do discurso. Segundo Orlandi (1999), a ideologia é “ a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 1999, p.46).

Para pensar sobre a ideologia neste trabalho, valho-me das considerações de Althusser (1980), abordadas em sua obra *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Para o autor, “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência.” (ALTHUSSER, 1980, p. 77), ou seja, ela se configura na maneira como o homem vive suas relações baseadas nas suas condições de existência. Althusser postula que a ideologia possui uma existência material que pode ser reproduzida através de ações cotidianas ou rituais cotidianos como uma missa, uma oração, uma sala de aula, dentre outros. Sendo assim, compreende-se, então, que ideologia é atemporal, ou seja, ela é ahistórica, na medida em que determina modos de viver, existir e significar o mundo para o indivíduo. A existência da ideologia só é possível por causa do sujeito e para os sujeitos, isto é,

uma de suas funções é transformar o indivíduo concreto em sujeito através da interpelação. O autor defende, ainda, que a interpelação é o processo pelo qual os indivíduos se transformam em sujeitos da ideologia.

À medida que a ideologia é ahistórica, compreende-se que o processo de interpelação de indivíduos em sujeitos está sempre acontecendo. Como forma de exemplificar esse processo de interpelação ideológica, Althusser (1980) refere-se às nossas ações cotidianas. Um aperto de mão, por exemplo, é uma ação que transforma o indivíduo em sujeito, pois é o momento em que mostramos que reconhecemos alguém do nosso convívio e também tomamos conhecimento que esse alguém também nos reconheceu. No caso do objeto de estudo dessa pesquisa, por exemplo, conseguir fazer uso de uma determinada expressão em língua inglesa é uma ação que pode transformar o aluno em sujeito por ter sido compreendido a partir da língua do outro. A interpelação, portanto, é o reconhecimento do outro e de si enquanto sujeito em posições específicas que permitem determinadas ações. Os estudos althusserianos defendem que todos os indivíduos são recrutados pela ideologia através da interpelação. Vale ressaltar que esse processo não ocorre apenas em momentos específicos, pois somos interpelados a todo o momento.

A noção de ideologia é, portanto, relevante para esta pesquisa pelo fato desta constituir a base na qual cada indivíduo operacionaliza processos de significação do mundo e de si mesmo. Embora não me filie inteiramente à ideia de que o sujeito é ideológico unicamente, pois ele também é constituído na clivagem operada pelo inconsciente e pela visão da linguagem, concordo com os trabalhos althusserianos no que diz respeito a que todas as práticas discursivas são possíveis por meio da ideologia.

Orlandi (1999) explica que, na AD, o significado dado à noção de ideologia a partir da consideração de linguagem é um aspecto muito relevante, pois diz respeito a uma definição discursiva de ideologia como “a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” Orlandi (1999, p.46), na medida em que o homem é levado a buscar o sentido das palavras e das coisas diante de qualquer objeto simbólico. Em outras palavras, a autora afirma que não há sentido sem interpretação, logo, não há sentido sem ideologia. É impossível, então, não termos contato com a ideologia nas nossas vidas, pois não há como um indivíduo não interpretar. Orlandi (1999, p. 47) afirma

que assim considerada “a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo”.

Para a AD, a linguagem só é linguagem por se inscrever na história e por funcionar como uma mediação entre o homem e a realidade natural e social. Nas palavras de Orlandi (1999, p.15), “essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”. A autora continua e afirma que a linguagem não é transparente nem neutra, mas carregada de um conteúdo simbólico, ou seja, é por meio da linguagem que nos confrontamos cotidianamente com o mundo, com os outros sujeitos, com os sentidos e também com a história. Assim, a ideologia nos constitui no atravessamento com o inconsciente, sendo os discursos que produzimos uma forma de materializarmos a ideologia.

Orlandi (2008, p. 35) conclui que “a linguagem é a materialidade do discurso, e o discurso, se define como materialidade específica da ideologia”. Concernente ao desdobramento dessa filiação para pensar o conceito de sujeito e a problematização cerne deste trabalho, o sujeito, no uso da linguagem, atribui sentido na relação da língua com sua exterioridade a partir da sua posição ideológica, resultando na produção do seu dizer. Pode-se afirmar, que não há discurso sem sujeito, bem como não há sujeito sem ideologia devido à sua natureza social e ideológica.

Os estudos pecheuxtianos nos mostram que o sujeito do discurso não diz respeito a um indivíduo, mas sim a uma posição no discurso, ou seja, o indivíduo que é cindido pelo inconsciente e interpelado pela ideologia é, então, convocado a ser sujeito e ocupa seu lugar no emaranhado de discursos. O papel da interpelação é colocar o sujeito diante do histórico e do simbólico e o determina “ao regular o que se pode e deve ser dito por meio da ilusão necessária do sujeito como origem de seu dizer” (PÊCHEUX, 2009a). A ideologia, portanto, está presente nas formações discursivas por meio das formações ideológicas, e essa regulação se dá por meio da inscrição do sujeito em formações discursivas (FD).

### 1.3. Formação Discursiva, Memória Discursiva e Interdiscurso

Coracini (2007) afirma que FDs são discursos que estão em formação, em constante movimento, e que não possuem um início ou um fim determinado. Para que uma FD exista é necessário que ela esteja subordinada às condições históricas, sociais, ideológicas e, também, a um pré-construído discursivo. Uma FD “pode fornecer elementos que se integram em novas FDs que se constituem no interior de relações ideológicas (exterioridade constitutiva), que, por sua vez, põem em jogo novas formações ideológicas<sup>9</sup>” (PÊCHEUX, 1975, p. 160). Desse modo, Coracini (2007) elabora que:

Assim, fragmentos de FDs em circulação em momentos históricos anteriores podem retornar “espontaneamente” (na forma do já-dito – conferir Foucault 1971) em FDs emergentes como parte constitutiva de diferentes formas históricas, embora sofrendo, evidentemente, transformações. (CORACINI, 2007, p. 31).

Percebe-se que as FDs mobilizam outros discursos que remetem a uma anterioridade discursiva. É o que os trabalhos pecheutianos referem como “já-dito” ou “pré-construído” (cf. PÊCHEUX, 1975). Ambos se referem à articulação entre memória discursiva e interdiscurso, constituindo uma rede tecida por discursividades<sup>10</sup> referentes a objetos discursivos que constitui a possibilidade de todo o dizer. De acordo com Orlandi (2005), memória discursiva e interdiscurso podem ser considerados análogos.

O pré-construído é o “sempre já aí” histórico social apresenta as condições de produção, a “realidade” e seu “sentido”, fornecendo a matéria prima na qual o sujeito se constitui em relação a suas formações discursivas preponderantes. Assim, o pré-construído remete, simultaneamente, a) a uma construção anterior, exterior e a partir da qual se produz o efeito de sentido “construído” pelo enunciado e b) àquilo que “todo mundo” em uma “situação” dada, pode ser e entender, sob a forma das

---

<sup>9</sup> Formações ideológicas, nos trabalhos pecheutianos, referem-se à esfera das ideias e dos discursos.

<sup>10</sup> O conceito de discursividade que levo em consideração é o mobilizado por Guilherme (2009, p. 24) como um “processo que explicita, em seu caráter sócio-histórico-cultural e ideológico, a dinâmica de produção de sentidos para contemplar as ações de ensinar e aprender, considerando o sujeito sob o aspecto da posição em constante movência de percepções e perspectivas de olhar o outro e os objetos em seu ethos (cf. MAINGUENEAU, 2000, p. 60) de atuação socioeducacional e profissional.”

evidências do “contexto situacional” (cf. PÊCHEUX, 1988, p.171). São “os traços, no discurso, de elementos discursivos anteriores dos quais se esqueceu [quem foi] o enunciador.” (PÊCHEUX, 1990<sup>a</sup>, p.43)

O interdiscurso, portanto, se refere à dimensão vertical e não linear do dizer, ou seja, está relacionado à rede complexa de formações discursivas em que, de acordo com AD, todo o dizer está inserido. O interdiscurso possui uma relação muito estreita com a memória discursiva. A autora postula que o interdiscurso é todo o conjunto de já-ditos (formulações feitas e já esquecidas) que determina o que dizemos e, complementa afirmando que:

[...] O fato é que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua reação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos. (ORLANDI, 2005, p. 32).

Assim, Orlandi (2005) afirma que a relação entre o já-dito e o que está sendo dito é a relação existente entre o interdiscurso e o intradiscurso. O intradiscurso refere-se, portanto, à dimensão horizontal do dizer, ao fio do discurso, a dimensão da linguagem. Serrani-Infante (2003, p. 111) sintetiza a noção de intradiscurso discorrendo que:

O intradiscurso corresponde à dimensão linear, à formulação efetivamente produzida considerando-se a cadeia do dito em sua relação com o formulado imediatamente antes e com o que se segue. Trata-se da construção do tecido do representável, no qual se mostram relações com as semelhanças e dessemelhanças se enunciam propriedades atribuídas a objetos que, se apresentam ou se supõem organizados em classes, localizados em um tempo e um espaço específico. Trata-se do âmbito discursivo no qual os objetos se ligam, isto é, do registro imaginário do discurso. (cf. J.C. Milner, 1983).

Com base nessa elaboração teórica, pode-se afirmar que memória discursiva e interdiscurso, na tensão que estabelecem no intradiscurso, assumem um papel essencial para determinar a produção discursiva, na medida em que constituem a própria condição para a constituição de formações discursivas.

Retomando essa noção, são as formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito em um determinado lugar social, determinado pela história, o que configura a posição discursiva ocupada por um sujeito. Ao colocar-se a enunciar, o sujeito se inscreve em um conjunto de discursividades em detrimento de outras, faz uso de certas palavras e expressões em vez de outras, produzindo, no dizer, uma ilusória evidência de unidade, de um único modo de enunciar. Entretanto, como apontado mais adiante, essa evidência é a qualquer momento abalada, justamente pelo fato do sujeito ser dividido pela linguagem, clivado pelo inconsciente e a linguagem não ser transparente.

Com base, portanto, na compreensão de discurso na AD pode-se problematizar o processo de produção de sentidos bem como a sua relação com a ideologia e com o sujeito. Isso se deve ao fato de não haver a existência do sentido por si só, ou seja, ele só é produzido por meio das posições ideológicas no processo sócio-histórico de produção das palavras. Essas condições de produção do discurso, referidas justamente à exterioridade constitutiva do dizer, com enfoque especial à memória discursiva e ao interdiscurso neste trabalho, estão relacionadas ao desenvolvimento sócio-histórico e cultural da enunciação. Durante esse processo se imbricam as condições de produção, sujeito, ideologia, formações discursivas, memória discursiva, interdiscurso, determinantes da prática discursiva.

A relevância dessas noções para essa pesquisa se dá porque no movimento enunciativo, a produção de sentido está indissociável das relações de paráfrases e da propriedade de reformulação do dizer. Uma vez que a condição para enunciar reside na ilusão constitutiva do sujeito de ser dono de seu dizer e dos sentidos que ele produz, embora as práticas discursivas não se originem nele, elas dependem dele para se realizar. Assim, na busca incessante por significar o mundo e significar-se, o sujeito se inscreve em diferentes formações discursivas, compondo, no dizer, sequências em torno de objetos discursivos, em um processo de significação no qual a exterioridade ao dizer incide sem cessar. De acordo com Coracini (2007), essas sequências guardam relações de paráfrases, constituindo verdadeiras matrizes de sentidos no interior das quais é possível constituírem-se os efeitos de sentido. São em torno dessas matrizes de sentido que será possível indiciar as representações de língua, ensino-aprendizagem de LE e competência oral-enunciativa, no dizer da professora participante desta pesquisa. Uma análise dos fios discursivos que compõem essas

representações poderá indiciar as identificações discursivas instauradas pela professora que sustentam seus modos de ocupação dessa posição discursiva, interpelada pelo discurso metodológico do instituto de idiomas, porém, atravessada, também, pela subjetividade e, portanto, sendo capaz de resistir a ele e/ou ressignificá-lo.

Entretanto, como já assinalado, a linguagem é opaca e incompleta para significar o mundo. A língua, enquanto sua materialidade primordial, é constituída pelo equívoco e pela contradição; o sujeito é constituído e se constitui por meio do exercício da linguagem, e o ritual de linguagem está sujeito à resistência e à ressignificação. Novamente, recorrendo à aproximação possível entre os trabalhos pecheutianos e a psicanálise freudo-lacanianiana, a resistência se dá por meio do atravessamento do inconsciente, marca da subjetividade na linguagem, materializando-se na equivocidade constitutiva da língua, nos lapsos e atos falhos no dizer, apontando para a dispersão como constitutiva do sujeito e, conseqüentemente, do discurso. São justamente esses pontos de deriva, que possibilitam que um enunciado seja suscetível a se tornar outro e fazer derivar o que aparentemente possuiria um sentido próprio (PÊCHEUX, 1983), que indiciam traços de subjetividade no dizer e abrem brechas para a interpretação.

Para analisar a composição do dizer e sua relação com as identificações discursivas que ali incidem recorro aos estudos sobre a enunciação, de Authier-Revuz (1982/1990/1998).

#### **1.4. Heterogeneidade Enunciativa**

Para discorrer sobre o conceito de heterogeneidade aqui proposto, me amparo nas ideias de Authier-Revuz (1998) que, com base na articulação do dialogismo, do interdiscurso e do conceito de sujeito dividido proposto pela psicanálise, propõe a heterogeneidade como constitutiva do processo enunciativo, isto é “a heterogeneidade é o regime de presença ou de relação com o “outro” em determinado discurso.” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.30).

Concernente à incidência das noções de interdiscurso e do conceito de sujeito, já me referi a eles no tópico anterior. No que se refere a contribuição do dialogismo bakhtianiano nos estudos sobre a enunciação de Authier-Revuz, as palavras são

sempre, e inevitavelmente, as palavras dos outros. A autora explica que para pensarmos na heterogeneidade a partir dessa perspectiva, o diálogo face a face não é o ponto principal da problemática, pois se toma como pressuposto que nenhuma palavra é neutra, mas carregada, ocupada, habitada e atravessada pelos discursos nos quais o sujeito viveu sua existência socialmente ocupada. Desse modo, o dizer se faz heterogêneo e é construído a partir de um já-dito antes e em outro lugar, que tece a trama do discurso, configurando o que os estudos bakhtinianos chamam de saturação da linguagem.

Para Authier-Revuz (1998), é possível indiciar dois tipos de heterogeneidades no dizer: a heterogeneidade mostrada e a constitutiva. A respeito da heterogeneidade mostrada, a autora afirma que “um locutor único produz formas linguísticas reconhecíveis, por meio de recursos como aspas, citações ou discurso indireto. O locutor apresenta-se como “porta-voz”, que reproduz em seu próprio discurso o discurso do outro.” Authier-Revuz (1998/2004, p.12). Toda compreensão, interpretação de marcas como aspas e itálicos não glosados, passam por uma especificação da alteridade a quem remetem, em função de seu ambiente discursivo, por exemplo, outra língua, variedade de língua, um discurso diferente, um discurso oposto, entre outros.

Sobre a heterogeneidade constitutiva, Serrani-Infanti (1998, p.237), remetendo-se à Authier-Revuz (1998), sintetiza-a como “a condição de existência do discurso que, como foi observado, não se entende como tendo “origem” no locutor que o enuncia. A heterogeneidade constitutiva é, por definição, não localizável e não representável”. É uma heterogeneidade que se dá implicitamente e não possui uma marca. Pode ser indiciada, por exemplo, por meio de glosas, tais como: “ou seja, quero dizer, para dizer de outro modo, entendo como, entre outros”, ou pela própria ação do interdiscurso e a natureza dialógica da linguagem. Authier-Revuz (1990, p.32-33) sintetiza essas duas heterogeneidades escrevendo:

Heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição. (...) Face ao “isso fala” a heterogeneidade constitutiva responde através dos “como diz o outro” e “se posso dizer” da heterogeneidade mostrada, um “eu sei o que eu digo”, isto é, sei quem fala, eu ou um outro, eu sei como falo, como utilizo as

palavras. (...) O paradoxo da expressão “heterogeneidade constitutiva” capta a ameaça de se desfazer a todo momento o que o sujeito e o discurso dão por feitos: no que se constitui e em quem se constitui, por heterogêneo, lhe escapa.

Portanto, a partir do que foi discorrido acima, o conceito de heterogeneidade enunciativa é válido para esta pesquisa, pois o objeto de análise é o dizer de uma professora de inglês sobre o discurso metodológico do instituto de idiomas e sua relação com a língua inglesa. Assim, ao discursivizar sobre esses temas, ela o faz valendo-se de sua singularidade, experiência, identificações que a constituem possibilitando, assim, flagrar a heterogeneidade que constitui as representações, as identificações no discurso que as constituem, que possibilitarão observar como que esse dizer revela aspectos da subjetividade e da posição sujeito-professor da participante. Sendo assim, mediante a problemática em compreender como a subjetividade da participante atravessa a injunção interpelativa da metodologia adotada pelo instituto de idiomas no qual ela trabalha, os conceitos acima tecem caminhos que mostram que cada professor vai ocupar a posição sujeito-professor de maneiras diferentes, devido a sua subjetividade, particularidade, contexto sócio-histórico e ideológico, bem como a filiação teórica que o constitui.

Uma vez que para constituir seu dizer sobre um objeto discursivo o sujeito se inscreve em diferentes formações discursivas nem sempre coesas e por vezes contraditórias, outra noção que ampara esta pesquisa é a de identificação.

### **1.5. Identificação**

Freud (1920 [1923], p.98) conceitua a identificação como a “manifestação mais precoce de uma ligação emocional com outra pessoa.”. Me atenho para esse trabalho à identificação imaginária e a simbólica, que foram relidas por Serrani-Infante (2003) a partir da perspectiva discursiva. Limito-me a esses conceitos, pois procuro observar as representações de língua, ensino-aprendizagem de LE e competência oral-enunciativa a partir dos dizeres de uma professora de idiomas. Assim, acredito que a partir da identificação simbólica é possível analisar traços que se repetem no dizer da participante, traços esses que, de acordo com Serrani-Infante

(2003) ligam o conjunto de desejo e amores desse sujeito, bem como unificam a história deste com a língua estrangeira. Por outro lado, a identificação imaginária se faz relevante por mostrar que o mundo exterior é composto por imagens, e o eu se identifica nas imagens que reconhece.

Sobre a identificação simbólica, Serrani-Infante (2003) observa que o foco não está no eu-falante, mas no inconsciente que é “uma instância abstrata e, finalmente, não individual.” (SERRANI-INFANTE, 2003, p. 287). Nas palavras da autora:

Na identificação simbólica, que é crucial na dimensão da alteridade, os componentes são o significante e o sujeito do inconsciente, do interdiscurso, que é uma instância abstrata e, finalmente, não subjetiva. É, de fato, uma concepção não subjetiva da subjetividade a que aqui se mobiliza. Não se trata do eu falante, mas do sujeito-efeito de linguagem, que resulta das relações entre um significante e uma série de significantes. A identificação simbólica designa a produção do sujeito inconsciente. A partir da concepção freudiana que situava a identificação no traço que se repete e que liga em conjunto entre amados, desejados e perdidos, a identificação simbólica, na reelaboração lacaniana, é apreendida no traço que unifica o conjunto dos significantes de uma história, neste caso, uma história que inclui relações sociais em segunda (s) língua (s). SERRANI-INFANTE (1998, p. 255)

Observa-se que a identificação simbólica tem sua importância para a dimensão da alteridade, ou seja, é a partir daquilo que escapa ao sujeito, dos traços que se repetem ou dos traços que unificam que integram o conjunto de significantes da história da professora participante da pesquisa e, também, da história da sua constituição subjetiva enquanto sujeito-professor que é possível articular as marcas em seu dizer com esse tipo de identificação. Cabe aqui, portanto, deixar claro que quando me refiro ao significante levo em conta a teoria lacaniana da subjetividade, ou seja,

Entende-se que o significante é uma entidade estreitamente formal, indiretamente referida a um fato que se repete, um equívoco, um lapso, uma expressão involuntária repetida de um ser falante. Um significante nunca existe sozinho, mas em relação a uma série de outros significantes. Quando se fala, então o que está em questão é a inserção do significante no real. Este real é da ordem do impossível, e não da ordem da realidade, que corresponde ao registro imaginário. (SERRANI-INFANTE, 1998, p.253)

É possível postular que “o processo de identificação acontece, propriamente, entre duas instâncias inconscientes do sujeito e, poderíamos dizer, também, entre elementos do saber interdiscursivo de formações discursivas em relação de aliança ou de contradição intrínseca ou derivada.” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 254).

No que diz respeito à identificação imaginária, Serrani-Infante (1998) afirma que seus componentes são a imagem e o eu, ou seja,

Nesta apreensão da relação discurso-realidade, o mundo externo não se compõe de coisas e seres, mas é fundamentalmente composto de imagens. O eu-imaginário (que enuncia sequências intradiscursivas) se define como uma estratificação incessante de imagens continuamente inscritas em nosso inconsciente. “Mas o eu só se identifica seletivamente com as imagens que se reconhecem” (cf. Nasio, 1995, p. 116). (SERRANI – INFANTE, 1998, p. 254)

Serrani-Infante (2003) explica que as relações do sujeito e as eventuais identificações, principalmente a imaginária, acontecem em um determinado tempo e estão diretamente ligadas à materialidade linguística. Materialidade essa que é da ordem do sistema da língua, e que só acontece em processos discursivos que são analisados na tensão entre o nível do intradiscorso e do interdiscorso.

A identificação é compreendida, portanto, como um modo de subjetivação do sujeito e, essa subjetivação, só é possível através da língua. Coracini (2007) afirma que a identificação enfatiza a referência ao dizer e, por esse motivo, afirma que é importante entender o processo de inscrição numa língua estrangeira como um jogo de processos identificatórios, ou seja, que sem esse processo a competência oral-enunciativa em língua estrangeira não é possível. Assim, levando em consideração o contexto atual sobre os discursos que envolvem a necessidade de desenvolver competências em outras línguas, Serrani-Infante (1998, p.258) postula que:

É preciso que se leve seriamente em conta que as línguas diferentes não são meros reservatórios de palavras diversas para as mesmas significações. Assim, mergulhar no estudo de processos identificatórios, de posições em relação às segunda (s) língua (s) e também primeira, parece-me construir um programa de pesquisa que pode ser contribuição efetiva para compreender mais profundamente esse processo de aquisição.

Em síntese, a filiação teórica na qual me inscrevo e discorrida acima, permitirá analisar a recorrência de determinados significantes no dizer da participante para discutir as representações e os pontos de identificação que são instaurados com as discursividades sobre língua, ensino-aprendizagem de LE e competência oral-enunciativa. Nesse sentido, interessa-me pensar como se dá a sua inscrição em determinadas formações discursivas e o funcionamento de como esse processo se deixa flagrar no dizer. Possibilitará, também, privilegiar os equívocos, ambiguidades e lapsos, o que poderá remeter aos efeitos da subjetividade da professora na constituição de sua posição enquanto sujeito-professor.

### **1.6. A língua enquanto um conceito e as representações**

Por estar inserida no campo da linguagem e por meio dela tentar analisar questões relacionadas neste campo, faço minhas as palavras de Régine-Robin (1993), traduzida por Serrani-Infanti (1998) sobre o que é a minha língua:

Eu amo minha língua. Mas, o que é minha língua? Ter uma língua própria como se tem o próprio quarto. Ter uma língua e que é antes uma língua materna, uma língua natal. Língua da mãe, língua dos ancestrais, da família, língua do romance familiar? E as línguas outras, as outras línguas, a língua dos outros, o outro da língua, o outro na língua?

Existem várias concepções de língua dentro dos Estudos Linguísticos e, neste tópico, pretendo discorrer sobre o conceito de língua para os estudos discursivos, área na qual me inscrevo teoricamente. Compreender o conceito de língua nessa pesquisa ajudará na articulação sobre as representações de língua perceptíveis no dizer da professora com base na perspectiva discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas e, também, contribuirá para os gestos de análise sobre o *corpus* desta pesquisa.

Como visto anteriormente, para a *AD*, o discurso é compreendido como efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 1969, p.18), ou seja, os sentidos são construídos e produzidos durante o processo de interlocução. Authier-Revuz, (1998) afirma que o discurso possui como materialidade primordial a língua. Mas, o que é língua? Uma língua está para além da estrutura e de um sistema fechado, sendo

compreendida como uma materialidade opaca e furada, passível de brechas e falhas, possibilitando certa pluralidade de efeitos de sentido, devido à propriedade polissêmica da linguagem. Para isso, vou fazer um pequeno percurso desse conceito na perspectiva linguística e discursiva, para, então, problematizá-los.

A língua, na perspectiva discursiva, é a materialidade específica do discurso, ou seja, “(...) aquela da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua. É a língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência.” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 17). Na AD, a língua é, portanto, passível de rupturas, brechas e falhas, possibilitando, assim, efeitos de sentidos nem sempre esperados. Pêcheux (2012, p. 53) sintetiza essa afirmação ao discorrer que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.”

Conceber a língua a partir da perspectiva discursiva está para além do sistema e da norma. Sob essa perspectiva, a língua é considerada “incompleta, como um corpo atravessado por falhas, fissuras, lapsos, e silêncios, os quais produzem sentidos pela inscrição do sujeito e, por sua vez, da língua na história.” (GRIGOLETTO, 2007, p. 31). A língua, portanto, não é um simples instrumento de comunicação, “muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é material fundador do nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 1998, p. 217).

Revuz (1998) propõe a língua como objeto de uma prática que pede do sujeito um modo de se relacionar com os outros e com o mundo, de modo que é colocada em jogo toda uma prática corporal do aparelho fonador; solicita uma aprendizagem mobilizada por meio da interação<sup>11</sup>; e também a ligação de três dimensões: afirmação do eu, trabalho do corpo e a dimensão cognitiva. À vista disso, Revuz (1998, p.217) afirma que:

O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas. É possível se levantar a hipótese de que muitos

---

<sup>11</sup>A interação é entendida como “uma relação discursiva entre enunciadore, mediada pela linguagem e, portanto, um processo de construção de sentidos perpassado pela historicidade e pela subjetividade, nunca completo ou transparente.” TAVARES (2014, p. 05), ou seja, está relacionada com o homem no mundo e toda sua relação social.

dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do eu, trabalho do corpo e dimensão cognitiva.

Stübe Netto (2008) sintetiza o pensamento de Revuz (1998) dizendo que, é a partir da língua que o enunciador organiza a sua relação com o Outro e com as outras línguas, e, de acordo com a AD, o sujeito não adquire uma língua, mas se inscreve nela a partir do momento em que por ela é tomado.

Portanto, somos falados pelo universo simbólico de modo que a fala não é vista somente como instrumento para transmissão da comunicação, mas sim um meio de:

(...) estabelecer um compromisso; é encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram para fala os objetos e as palavras, em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro, enquanto ela própria é modelada a partir desse desejo.” (REVUZ,1998, p. 219).

Aqui já reside uma possibilidade de pensar a noção de tomada da palavra, sobre a qual discorrei mais amplamente adiante. Porém, voltando à noção de língua adotada neste trabalho, filio-me à Revuz (1998), que propõe que,

(...) a língua, ao mesmo tempo em que totalmente investida pela subjetividade, constitui, pela existência de um sistema linguístico (isto é, de um código exterior às pessoas) um espaço terceiro com respeito à relação adulto/criança, espaço no qual o outro é confrontado com uma lei social que os supera. Sem essa referência a um código social no qual cada um joga sem poder legislar, não haveria tomada da palavra possível para quem quer que fosse. (REVUZ,1998, p. 219)

O conceito de língua mobilizado neste trabalho afeta a noção de representação, fundamental aos gestos de interpretação empreendidos no corpus da pesquisa.

## **1.7. Representação**

Em relação à noção de representação, apoio-me nos estudos de Woodward (2000, p. 17). Nas palavras da autora, as representações “incluem as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são

produzidos, posicionando-nos como sujeitos”, isto é, construções de linguagem que apontam para a imbricação do simbólico com o imaginário na construção de sentidos para objetos com os quais o sujeito se relaciona. Woodward (2000) compreende que é através dos significados atribuídos aos objetos no mundo, por meio da representação, que somos capazes de dar sentido ao que vivemos, a experimentar quem somos e, também, a criar perspectiva de quem somos para refletir sobre quem queremos nos tornar.

Ao mesmo tempo em que as representações são construídas através de um processo na sociedade, a identidade do sujeito também está sendo construída e marcada por diversos discursos que se inscreve. Logo, é a partir desses espaços que o sujeito pode delimitar suas fronteiras, fazer história, construir a sua identidade. A partir disso, o sujeito é capaz de distinguir aquilo que é semelhante ou diferente baseado na visão que lhe foi construída através do coletivo, ou seja, que define aquilo que faz parte da sociedade e aquilo que não faz.

Sabemos, portanto, que a linguagem é constitutiva de um sistema simbólico, que possibilita efeitos de sentido através do jogo ideológico e das condições sócio-histórica, e que são da ordem da exterioridade ao sujeito. Sendo assim, a produção linguística consiste em formas de produção e reprodução de efeitos de sentido que vão possibilitar o discurso materializado por meio da linguagem. A representação, portanto, jamais conseguirá abarcar o objeto por meio da palavra devido ao caráter opaco da linguagem. Apesar disso, como já vimos anteriormente, o sujeito se constitui na ilusão de ser a origem da produção do seu próprio dizer, e que estes dizeres produzem sentidos claros resultando na sua intencionalidade. Como afirma Woodward (2000, p. 17), “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar”.

Dessa forma, no próximo capítulo da dissertação discorro sobre o percurso metodológico da pesquisa, a fim de problematizar os efeitos de sentido que as representações de língua, ensino-aprendizagem de LE e competência oral-enunciativa no dizer da professora participante que podem deflagrar. Assim, abre-se caminhos para o surgimento das FD presentes no dizer dessa professora, e para as identificações instauradas aos traços de objetos representados, possibilitando, assim, a discussão de possíveis efeitos dessas identificações para a constituição do sujeito-professor da participante de pesquisa.

## **CAPÍTULO II**

### **ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Apresento neste capítulo a trajetória metodológica desta dissertação, a fim de explicar como a sala de aula de língua inglesa despertou meu olhar como pesquisadora por meio da minha vivência como professora de língua inglesa, o que trouxe à tona o meu interesse pelo objeto de estudo aqui problematizado. Mostrarei nesse capítulo como foi o processo de seleção e escolha da participante de pesquisa que aceitou a fazer parte desse estudo, quais foram os meus instrumentos para coletar o material a ser analisado, e como o *corpus* deste trabalho foi constituído e analisado.

#### **2. 1. Da inquietação à Interpelação pelo objeto de estudo**

A inquietação que levou à elaboração do projeto de pesquisa e deu início a essa dissertação surgiu dentro de uma sala de aula de língua inglesa. Sou formada em Letras: Habilidade em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa e, ao iniciar minha trajetória dentro do campo da docência, percebi que, no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas, os resultados prometidos e divulgados por institutos de idiomas muitas vezes não são alcançados integralmente como se prevê, principalmente no que diz respeito à competência oral-enunciativa dos alunos.

A partir desse cenário, problematizo e busco compreender como a subjetividade do professor pode instaurar falhas no ritual de interpelação ideológica que é materializado a partir da força injuntiva do discurso metodológico do instituto de idiomas durante o processo de ensino-aprendizagem. Busco, portanto, compreender em que medida o método ou a metodologia de um instituto pode ter tamanha força e eficácia sobre aquilo que eles prometem.

Para orientar a análise desse estudo em busca de caminhos que me possibilitam compreender a problemática dessa pesquisa, procuro identificar no dizer de uma de uma professora de língua inglesa quais são suas representações de língua, ensino-aprendizagem de língua estrangeira e competência oral-comunicativa; como essas representações dão referência ou não ao discurso metodológico do instituto de idiomas de modo a indiciar algum tipo de assujeitamento, resistência e ou

identificação da professora a esse discurso metodológico, e por fim, quais efeitos de sentido as representações constroem para a maneira que a participante toma uma posição de sujeito-professor diante desse discurso metodológico, especificamente no que diz respeito à competência oral enunciativa.

## **2.2. Procedimentos de Coleta do *Corpus***

A partir dos questionamentos anteriormente apresentados, decidi iniciar o processo de coleta de material para dar início ao meu estudo. O primeiro ponto a ser pensado para iniciar a composição do *corpus* da pesquisa é a seleção do participante. Propus, portanto, desenvolver um estudo de caso, pois, como abordado no capítulo teórico, a constituição do sujeito é singular, tecida no entrecruzamento da história com os modos de subjetivação, aqui enfocados, em especial, por meio das identificações.

Por essa razão, ao pensar nos dizeres de uma professora, pensamos em algo que é marcado pela singularidade, ou seja, são levados em consideração aspectos como a constituição do sujeito-professor, sua relação com a língua inglesa, a memória discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e também, a interpelação do discurso metodológico do instituto de idiomas.

Sabemos, portanto, que, por mais que a interpelação atue em todo e qualquer indivíduo, constituindo-o como sujeito, ela não afetará a todos da mesma maneira. Considera-se, então, a presença da resistência nesse processo de interpelação como algo que pode aparecer, pois a necessidade por mudança, e assim, pode-se resultar na resistência do sujeito a algo. O sujeito-professor se constitui por sua relação com a língua, histórias e identificação à e na língua inglesa, e que são particulares. Sendo assim, não há a possibilidade de se generalizar os resultados apresentados nessa pesquisa.

Para dar início a coleta de materiais que constituíram o *corpus* desse estudo, foi necessário estabelecer alguns critérios para a escolha do participante da pesquisa. O primeiro ponto seria encontrar um professor de língua inglesa de um determinado instituto de idiomas que estivesse disposto e aceitasse fazer parte desse estudo, pois, como dito anteriormente, observar a força injuntiva de uma metodologia sobre um instrutor de línguas foi o aspecto que me instigou a desenvolver essa pesquisa.

O segundo critério está relacionado ao tempo em que o instrutor está imerso naquele ambiente e em contato com o discurso metodológico do instituto. Foi estabelecido como critério de participação que o professor atuasse há no mínimo dois anos no instituto, pois esse poderia ser o tempo suficiente para observar os efeitos da interpelação do discurso metodológico do instituto sobre ele, sua subjetivação e traços de resistência ao discurso.

Por fim, o último ponto a ser levado em consideração está relacionado ao nível que o professor leciona no semestre de coleta do material, ou seja, foi escolhido àquele que estivesse lecionando em uma turma considerado de nível intermediário (B1) por pressupor que, ao aplicar a metodologia do instituto, utilizando estratégias e atividades que instigam o desenvolvimento da competência oral-enunciativa, o aluno que está nesse nível, de acordo com o Quadro Comum Europeu, seja capaz de se expressar oralmente de maneira coerente sobre diversos assuntos e consiga expor suas razões e justificar opiniões na língua alvo. Pelo fato da competência-oral enunciativa ser o foco do instituto, tomo como pressuposto que no nível B1 o discurso metodológico pode ganhar maior força na sua promoção. Sendo assim, apesar do discurso metodológico possuir um poder de interpelação sobre o sujeito, algo da subjetividade do professor sempre é materializado a partir das suas ações, que são discursivizadas por meio do dizer. E, é a partir desse pressuposto que tenho como foco de observação dessa pesquisa o dizer de uma professora de inglês, ou seja, analisar a partir das suas representações de língua, ensino - aprendizagem de língua estrangeira e competência oral-enunciativa, aspectos de resistência e ou identificações ao discurso metodológico.

Portanto, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa que contribuíram para a constituição do *corpus* desse estudo, sendo eles: a) um questionário informativo com o objetivo de conhecer um pouco mais do perfil do participante e também sua trajetória com o ensino-aprendizagem de língua inglesa; e b) entrevistas orais que seguiram um modelo semi-estruturado de perguntas, visando propiciar uma instância de fala para o participante da pesquisa no que diz respeito à sua relação com a língua estrangeira, e a(s) representação(ões) de língua, ensino-aprendizagem de língua estrangeira e de competência oral - enunciativa. A relevância desse instrumento se deve por possibilitar a intervenção do entrevistador quando necessário, pois, como afirma TAVARES (2010, p.110) “a pergunta perfaz uma interpelação

direta e pode convocar o sujeito a estruturar-se de tal modo que ele a tome para si e faça uma asserção de si”. Compreendo que, no momento em que o participante dessa pesquisa fala sobre sua relação com a língua inglesa, também falará de si como professor e como aprendiz da língua que ensina, de suas representações de língua, de ensino-aprendizagem de LE e de competência oral-enunciativa. Portanto, justifica-se utilizar os instrumentos de pesquisa acima citados, pois, por meio da análise do dizer de um instrutor de língua inglesa, discutirei o funcionamento discursivo das representações, o efeito do pré-construído sobre sua composição, as filiações discursivas ali indiciadas e, conseqüentemente, as identificações e pontos de resistência ao discurso metodológico do instituto. Quintino (2014, p. 55) explica que trabalhar com os dizeres se faz importante porque:

Os dizeres remetem às condições de produção por meio das quais é possível analisar as representações de língua, de ensino aprendizagem, de oralidade e, conseqüentemente discutir as identificações que podem ser instauradas (...) durante o processo de aprendizagem.

Após pensar e decidir a forma pela qual iria conseguir o material necessário para análises desse estudo, optei por gravar as entrevistas com a professora que aceitou contribuir com a pesquisa. A caracterização da professora acontecerá no último desse capítulo.

Em Janeiro de 2018, entrei em contato com a coordenação de um instituto de idiomas, e pedi autorização para falar com alguns professores e explicar o objetivo da pesquisa, a fim de marcar uma data para a primeira entrevista com aquele que aceitasse contribuir com esse estudo. Uma professora aceitou participar do estudo, e ela também se enquadrava em todos os pré-requisitos para validar a participação na pesquisa.

Em seguida, enviei por *e-mail* um questionário informativo para que a participante respondesse. O objetivo do questionário era conhecer um pouco mais a participante e elaborar um breve perfil da mesma, atribuindo-lhe um nome fictício, pois julgo essas informações importantes para construir um pano de fundo para análise. Em seguida, também foram agendadas duas entrevistas feitas na própria instituição, pois como a primeira não foi suficiente para identificar as possíveis representações, ampliei o escopo das perguntas na segunda. Todos os modelos de

questionário e os roteiros das entrevistas semi-estruturadas utilizados nesse estudo estão disponíveis no anexo dessa dissertação.

A primeira entrevista teve como objetivo complementar as informações do questionário informativo que teceram o perfil e o plano de fundo da análise. Assim, foi possível conhecer um pouco mais da história da professora com a língua inglesa, discorrer sobre sua carreira e como chegou à posição de professora de inglês.

No segundo encontro para a entrevista, selecionei perguntas mais relacionadas com conceitos importantes dentro do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, com o objetivo de compreender melhor a concepção dela sobre esses tópicos. Nesse momento, foi importante tentar identificar o que a participante compreendia por língua, saber uma língua, sua ideia sobre língua estrangeira, sua concepção sobre o “método” da instituição que ela trabalha no que diz respeito ao ensino da competência oral-enunciativa. Também tratamos de questões sobre o seu processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, qual “método”<sup>12</sup> foi utilizado, quando ela começou a estudar a língua e suas expectativas em relação a ela. As transcrições das entrevistas estão disponíveis no anexo dessa dissertação.

Após a coleta do material para ser usado na análise, dei início à constituição do *corpus* da pesquisa. De acordo com a perspectiva teórica à qual me filio, tanto a subjetividade da participante quanto da pesquisadora são levadas em consideração, e assim, ao elaborar um *corpus* deve-se pensar tanto na construção teórica quanto na análise. Agustini e Bertoldo (2011, p.125) afirmam que:

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

De acordo com os autores, a singularidade, a subjetividade e o olhar do pesquisador são responsáveis por ditar os recortes que serão analisados e farão parte da constituição do *corpus*. Os autores afirmam que ao eleger um determinado recorte

---

<sup>12</sup> Como abordado no início dessa dissertação, não faço uso do conceito de método para falar dos processos de ensino-aprendizagem de LE, mas uso o termo discurso metodológico. Sendo assim, ao escrever “método” me refiro ao termo utilizado pelo instituto, e que faz parte do discurso metodológico deste.

do material de análise, “é possível ver que há, aí implicada, uma operação subjetiva da qual sempre resulta algum resto.” (AGUSTINI, BERTOLDO, 2011, p.127). Em outras palavras, o material que foi escolhido para análise não diz tudo. Por esse motivo, os autores continuam e afirmam que também não é possível se trazer tudo desse material, pois se isso fosse possível “a contraface de tudo se faria presente e teríamos o nada.” (AGUSTINI, BERTOLDO, 2011, p.127). Sobre a existência do resto, os autores afirmam que:

Há resto porque algo foi dito sobre certo fato lingüístico; no entanto, sempre é possível sobre ele dizer mais. Ou permanecer sobre a falta constitutiva. Portanto, registra-se sempre, nesse momento de construção do *corpus*, algum aspecto da singularidade do pesquisador.

Percebe-se, portanto, que o *corpus* não é dado *a priori*, mas construído a partir do material coletado. Sendo assim, tenho como recorte do material coletado para a constituição do *corpus* da minha pesquisa o questionário informativo e a transcrição da primeira entrevista (que vão auxiliar na descrição do perfil da professora e do plano de fundo da análise); e a transcrição da segunda entrevista que foram a base material para compor o que passo a chamar de Sequências Discursivas (SDs). Essas SDs são “um conjunto complexo pré-existente e exterior ao organismo, constituído por séries de tecidos de índices legíveis que compõem um *corpus* sócio histórico de traços.” (GUILHERME DE CASTRO, 2008, p.50). Courtine (2009) complementa dizendo que as sequências discursivas podem ser tanto orais e escritas de dimensão superior à frase, extraída de um determinado campo discursivo.

Meu gesto de análise se volta para as representações, sendo possível abrir caminhos para observar e analisar possíveis identificações ou resistências presentes no dizer da professora sobre a produção da competência oral-enunciativa em relação ao discurso metodológico da instituição.

## **2.2. A Construção do Gesto de Análise**

Pelo fato de esta dissertação estar inscrita na perspectiva discursiva, o que será levado em consideração durante o processo de análise será o dizer em sua organização discursiva, ou seja, a sua materialidade. De acordo com Orlandi (2004), ao dizer que o

texto é uma unidade significativa, afirma-se a presença da ordem da língua enquanto significante e que a história afeta a linguagem e o sentido. Assim, “desse encontro resulta o texto, logo textualidade que é história, que faz sentido.” (ORLANDI, 2004, p. 57). O texto, portanto, é fato de linguagem por excelência, ou seja, Orlandi (2004) salienta que os textos que não tratam da discursividade não alcançarão uma relação com a memória da língua. Sobre a noção de texto como fato de linguagem, (ORLANDI, 2004, p. 58) discorre que:

A noção de “fato” deriva de um deslocamento produzido sobre a noção de “dado”. O dado tem sua organização, o fato se produz como um objeto da ordem do discurso (linguístico-histórico). Na perspectiva dessa relação dado/fato, quando afirmo que um texto não é um documento mas um discurso, estou produzindo algo mais fundamental: estou instalando na consideração dos elementos submetidos à análise – no movimento contínuo entre descrição e interpretação – a memória. Em outras palavras, os “dados” não têm memória, são os “fatos” que nos conduzem à memória linguística. Nos fatos temos historicidade. Observar os fatos de linguagem vem a ser considera-los em sua historicidade, enquanto eles representam um lugar de entrada na memória da linguagem, sua sistematicidade, seu modo de funcionamento. Em suma, olharmos o texto como fato, e não como um dado, é observarmos como ele, enquanto objeto simbólico, funciona.

Orlandi (2004) continua e postula que isso nos capacita a dizer que o texto é uma unidade complexa, ou seja, um todo que resulta de uma articulação e que representa “um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva.” (ORLANDI, 2004, p. 58). A autora complementa explicando que a individualização dessas relações pode ser pensada através da noção de heterogeneidade, pois a mesma é fundamental para análise do texto. Assim, Orlandi (2004) nos mostra quatro aspectos que definem que o texto é heterogêneo: 1) Quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos: imagem, grafia, som etc; 2) Quanto à natureza das linguagens: oral, escrita científica, literária, narrativa, descrição etc; 3) Quanto às posições do sujeito; 4) Além disso, podemos trabalhar essas diferenças em termos de formações discursivas (FD). Nesse caso, temos um princípio importante que é o de que um texto não corresponde a uma só FD, dada a heterogeneidade que o constitui, lembrando que toda FD é heterogênea em relação a si mesma (ORLANDI, 2004, p. 59).

Orlandi (2004) finaliza afirmando que há vários procedimentos de análise, como por exemplo, observação dos diferentes enunciados de ocorrência, relação com diferentes discursos, etc. Porém, independente do procedimento, o ponto de partida será o mesmo na relação entre unidade e dispersão: “o postulado de que o sentido sempre pode ser outro e o sujeito (com suas intenções e objetivos) não tem o controle daquilo que está dizendo”. (ORLANDI, 2004, p.60). Assim, a autora nos leva a observar duas ordens de conclusão: um sujeito não produz só um discurso, e um discurso não é igual a um texto. Portanto, ao analisar as SDs no capítulo de análise dessa dissertação, observo o dizer como uma unidade que dá acesso ao discurso, e por meio da via do discurso observar a materialização do dizer.

Para estruturar a análise dessa dissertação, trabalho com SDs do dizer da professora de língua inglesa que deixam flagrar as representações de língua, ensino-aprendizagem de língua estrangeira e competência oral-enunciativa. As SDs foram selecionadas dentre o dizer da participante com base na reformulação que indiciou as representações já mencionadas. As SDs são colocadas em relação, buscando assinalar o processo discursivo colocado em operação no dizer.

### **2.3. Apresento a minha participante de pesquisa: Júlia.**

Neste subtópico apresento minha participante de pesquisa. Como forma de preservar sua identidade, ela será chamada de Júlia. Acredito que compreender a formação e trajetória com a língua estrangeira da participante abre caminhos que possibilitam identificar possíveis representações de língua estrangeira, ensino-aprendizagem de línguas e competência oral-enunciativa a partir da materialidade linguística em seu dizer, bem como identificar os efeitos de sentido causados por essas representações na construção da sua posição sujeito-professor no que diz respeito ao oral-enunciativo da língua. Para montar esse perfil de Júlia foi utilizado o material da primeira entrevista realizada com a participante em que abordo questões sobre sua relação com a língua e um breve contexto da sua vida profissional e trajetória como professora de língua inglesa.

Júlia tem 25 anos de idade, reside em uma cidade no interior de Minas Gerais. Estudante de Filosofia, Júlia decidiu cursar somente o bacharelado e enfatiza que não

pretende fazer o curso de licenciatura. Ao ser indagada sobre sua carreira como professora, Júlia diz que leciona aulas de língua inglesa há aproximadamente quatro anos. Decidiu dar aulas porque como estudava a língua há muito tempo acreditava que tinha conhecimento suficiente para poder ensinar outras pessoas. Sendo assim, um conhecido a convidou para dar aulas de inglês em uma escola de outra cidade no interior, e essa oportunidade foi vista como o caminho para ela ter se preparado e adquirido experiência de sala de aula para futuros trabalhos.

Sobre sua trajetória e relação de aprendizagem com a língua inglesa, Júlia disse que sempre estudou muito o idioma por conta própria, mas também chegou a fazer alguns cursos de inglês voltados para a conversação. Decidiu fazer esses cursos porque acreditava que já tinha estudado muitos anos somente a gramática e sentia falta de praticar a fala e a escuta na língua estrangeira. Vale ressaltar que, nesse ponto da entrevista, observa-se que Júlia compreende a língua dividida em habilidades, de modo que ela acredita que gramática, fala, escrita, leitura, entre outros, são aspectos que se aprendem separadamente durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, ou seja, um processo que remete às concepções estruturalistas sobre língua e linguagem. Dando continuidade, Júlia disse que fez um curso de conversação por três anos, e isso a deixou mais segura e confiante em relação à língua.

Sobre sua relação com a língua inglesa e o que a levou a estudar e a se interessar pelo idioma, Júlia afirma que sempre gostou muito da cultura americana, principalmente relacionada a música, tanto que diz que foi a principal razão que a motivou a estudar o idioma. Para ela, tudo aquilo que lhe chamava atenção estava relacionado à língua inglesa. Afirma que os ídolos foram sua maior motivação e percebeu que filmes, bandas de rock e tudo aquilo que a interessava estavam relacionados com a língua.

Júlia conta que dar aulas de inglês foi algo muito inesperado para ela, nas palavras dela foi “no susto”, ou seja, um conhecido dela fez o convite para lecionar em uma escola da cidade vizinha e ela aceitou. Explica que foi algo que gostou muito de fazer, tanto que abandonou o antigo emprego de secretária para poder se dedicar a ser professora de inglês. É interessante, pois Júlia diz que, logo após ter esse contato tão próximo com a sala de aula e tomar gosto por isso, começou a cogitar a possibilidade de ser a profissão que ela realmente gostasse, e por isso, foi à busca de mais escolas para lecionar.

Por fim, ao perguntar como foi essa experiência com a sala de aula, Júlia diz que no início sentiu muita dificuldade, pois se considera uma pessoa muito tímida, e era mais tímida ainda antes de ser professora. Então, estar diante de uma sala de aula, fazendo atividades com alunos e “assumindo uma postura de professora” – a participante usa exatamente essa expressão na entrevista - foi algo que ao mesmo tempo considerou desafiador, mas também algo que, como dito por ela, “tomou gosto” de fazer e manteve esse caminho. Em seguida, Júlia foi contratada por um instituto de idiomas que considera ser o melhor que já trabalhou até então, tanto pela organização quanto pelo discurso metodológico que a deixa muito confortável em lecionar. Sendo assim, no próximo capítulo, visou entender um pouco mais sobre as abordagens que fazem parte desse discurso metodológico que Júlia tanto confia.

# **CAPÍTULO III**

## **AS ABORDAGENS QUE CONSTITUEM O DISCURSO**

### **METODOLÓGICO**

#### **3. 1. Sobre as Abordagens Comunicativa e Lexical**

Neste capítulo discorro um pouco sobre as abordagens Comunicativa e Lexical, a fim de identificar quais são os fios discursivos que constituem essas abordagens. Como dito anteriormente, a instituição declara trabalhar com a junção dessas duas abordagens, objetivando melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem de línguas da escola.

É interessante pensar, primeiramente, o que seria uma abordagem. Em linhas gerais, de acordo com Richards & Rodgers (1986) é possível dizer que uma abordagem é um conjunto de pressupostos teóricos e de noções a respeito de um determinado objeto que nos permitem traçar, tomar decisões e construir caminhos metodológicos.

No que diz respeito ao contexto de ensino de línguas em institutos de idiomas, a abordagem comunicativa é, e tem sido, a maior aposta presente nos discursos metodológicos. Com base nos estudos de Hatt (2000), a abordagem comunicativa considera a língua como um meio de comunicação reconhecendo que toda comunicação possui uma proposta social, isto é, o autor acredita que há sempre algo novo a se dizer ou descobrir durante o processo de ensino-aprendizagem. Hatt (2000) prossegue afirmando que a abordagem comunicativa enfatiza estreitar os laços entre povos e culturas, de modo que as atividades elaboradas a partir dessa perspectiva tenham o objetivo de proporcionar situações que provavelmente serão encontradas em um país estrangeiro. O autor afirma que na abordagem comunicativa a língua pode ser estruturada, mas também deve mostrar traços de espontaneidade pelo fato de não ser estática. Sendo assim, pressupõem-se que as instituições que utilizam a abordagem comunicativa em suas metodologias, orientem seus professores sobre o incentivo à improvisação e como ajudar os aprendizes a flexibilizar seus pensamentos para lidarem com situações inesperadas.

Isto posto, Hatt (2000) e Richards & Rodgers (1986) postulam que a abordagem comunicativa, então, utiliza temas que possuem mais relação com a língua materna do aprendiz objetivando deixá-lo mais familiarizado com a língua alvo e, possivelmente, ajudar o professor no processo de motivação e interesse no ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Richards & Rodgers (1986) também afirmam que o uso da língua nativa nesse tipo de abordagem não tem um papel particular, mas deve ser utilizada de maneira criteriosa, pois se espera que a língua alvo seja utilizada durante todas as situações de sala de aula.

De modo geral, com base nos estudos de Richards & Rodgers (1986); Canale (1983) e Hatt (2000), a abordagem comunicativa trabalha sob a ótica de desenvolvimento de quatro habilidades - fala, escuta, leitura e escrita – que devem ser trabalhadas desde o estágio inicial do processo de ensino-aprendizagem da língua alvo. Porém, Canale (1983) defende que as habilidades de escrita e fala, por exemplo, não precisam ser cobradas com tanta rigidez pelos professores nos primeiros estágios por envolver um trabalho de produção na língua estrangeira.

Sob a ótica da abordagem comunicativa, Littlewood (1981) afirma que é necessário que durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor consiga elaborar e desenvolver atividades que enfatizam formas e funções linguísticas. O autor também enfatiza que o professor deve estar ciente que várias formas linguísticas podem desempenhar diferentes funções, e que é importante saber lidar com o processo de “negociação dos significados” no ensino-aprendizagem de línguas. Por fim, Littlewood (1981) concebe o professor como um facilitador e gerente de atividades, pois o autor defende que, a partir desse papel, o professor possui a responsabilidade de promover a comunicação em sala de aula, ou seja, haverá momentos em que ele desempenhará o papel de conselheiro, tirando dúvidas e monitorando a sala de aula e, em outros, agirá como um “co-comunicador” e participando das atividades.

A abordagem lexical, por sua vez, desenvolvida por Michael Lewis, não vê a língua como dividida em duas partes: gramática (estrutura) e vocabulário (palavras). Em seu livro *The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward*, publicado no ano de 1993, o autor aborda algumas questões teóricas sobre a abordagem lexical, de modo que sua principal proposição discorre que o léxico de uma língua é consideravelmente maior do que a lista de palavras de uma determinada língua, ou

seja, a língua é formada por blocos de palavras que quando combinados produzem um texto contínuo e coerente. Nas palavras do autor,

A abordagem lexical se concentra em desenvolver a proficiência dos alunos por meio de léxicos, palavras ou combinação de palavras. É baseada na ideia de que uma parte importante na aquisição de uma língua é a habilidade de compreender e produzir frases lexicais como *chunks* (blocos de palavras), e que esses *chunks* se tornam dados brutos pelos quais os alunos percebem padrões de linguagem tradicionalmente considerados como gramática. (LEWIS, 1993, p.95)<sup>13</sup>

O autor afirma que, de acordo com a abordagem lexical, o conhecimento gramatical permite recombinações dos léxicos de diferentes formas, mas só é útil quando o aluno tem uma quantidade de léxico relativamente grande na memória, permitindo que o conhecimento gramatical seja aplicado. Portanto, o autor sintetiza que a implementação da abordagem lexical consiste em direcionar a atenção à: a) diferentes tipos de léxicos (*chunks*); b) compreensão oral em um nível menor e leitura em um nível maior; c) atividades baseadas na língua mãe e comparações com a língua estrangeira seguida de traduções; d) utilizar o dicionário como recurso ativo de aprendizagem; e e) apresentar a língua com que os alunos provavelmente entrarão em contato fora da sala de aula.

Lewis (1997) foca na importância do uso do paradigma OHE (*observe, hypothesize, experiment*) no processo de ensino- aprendizagem de uma língua, ou seja, primeiro aprende-se a observar a língua sendo utilizada em um contexto; em seguida criam-se hipóteses sobre como a língua foi usada em uma determinada situação; e, por fim, coloca-se sua “teoria” em prática, experimentando-a na língua alvo. Porém, caso ocorra uma falha na experimentação da língua, deve-se voltar ao primeiro estágio de observação. Na aplicação do OHE, a língua é vista como via de interação entre os interlocutores; instrumento vivo que pode sofrer alterações à medida que os seus usuários necessitam de ressignificação.

Tendo em vista o que a abordagem lexical defende em contraste com a abordagem comunicativa, pode-se observar que o discurso que cerca ambas está pautado na importância e necessidade do aluno utilizar a língua inglesa a partir de

---

<sup>13</sup>Tradução minha. “The lexical approach concentrates on developing learners’ proficiency with lexis, or words and words combinations. It is based on the idea that an important part of language acquisition is the ability to comprehend and produce lexical phrases as unanalyzed wholes, by which learners perceive patterns of language traditionally thought of as a grammar.” (LEWIS, 1993, p.95).

situações de aprendizagem, ou seja, o ensino de léxicos está relacionado com situações ditas reais do dia-a-dia possibilitando o aluno a desenvolver oralmente na língua de maneira mais rápida.

Partindo desse pressuposto, a abordagem comunicativa é vista pela maioria dos institutos de idiomas, como a melhor saída para se pensar no ensino-aprendizagem de línguas, pois é uma abordagem que não engessa o professor em um determinado método. Assim, visando o objetivo de fazer o aluno produzir oralmente na língua inglesa, essa abordagem permite que o professor se valha de qualquer técnica ou procedimento metodológico para fazer com que esse aluno alcance o seu objetivo. Logo, ao pensar as abordagens comunicativa e lexical como partes de um discurso metodológico, mesmo que estas não sejam uma metodologia, ambas se prestam a esse papel em toda e qualquer instituição.

Porém, vale ressaltar que, de acordo com a teoria na qual me inscrevo, que não é possível garantir que o indivíduo sempre conseguirá produzir oralmente na língua estrangeira, pois toda metodologia lida com sujeitos que são atravessados pela subjetividade, ou seja, deve-se levar em consideração que nenhum método consegue dar conta da subjetividade do sujeito, nem garantir que o desenvolvimento da produção oral vai se estabelecer com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Portanto, é possível observar que a abordagem lexical não necessariamente se propõe a ser uma abordagem diferente, pois se observa aspectos em comum com a abordagem comunicativa de modo a compreendê-la como uma ramificação da mesma.

### **3. 2. Abordagem Comunicativa e Lexical: representações de língua, ensino-aprendizagem de línguas e competência oral-enunciativa.**

Com base nos fundamentos e aspectos teóricos sobre a abordagem comunicativa e lexical no qual se encontram contribuições de Hymes, Canale, Swain e Lewis, pretendo nesse tópico identificar quais são as possíveis representações de língua, ensino-aprendizagem de línguas e competência oral-comunicativa que aparece na base teórica que sustenta as duas abordagens. Posteriormente, no capítulo de análise dessa dissertação, procuro observar semelhanças ou diferenças entre as representações identificadas nas abordagens com as representações identificadas a

partir do dizer da professora a fim de problematizar até que ponto o discurso metodológico se mostra tão forte a ponto de, a partir do dizer da professora, se observar tamanha identificação materializada em seu dizer.

### **3.2.1. A representação de língua**

Como abordado anteriormente, o objetivo central da abordagem comunicativa é desenvolver quatro habilidades em um aprendiz: ler, escrever, ouvir e falar na língua estrangeira. Compreendo, portanto, a abordagem lexical como uma ramificação da comunicativa pelo fato de apresentar aspectos que derivam dessa abordagem. Observa-se que a abordagem lexical não tem como objetivo mudar a forma como a língua estrangeira é apresentada, mas agregar valor à maneira como o léxico é utilizado durante o processo de ensino-aprendizagem da língua.

A representação de língua que é possível pressupor da abordagem comunicativa leva em consideração seu aspecto social, ou seja, de acordo com Richards (2006), esta abordagem envolve aspectos (socio)linguísticos, como por exemplo, saber adequar o uso da língua a diferentes contextos; compreender e produzir diversos tipos de textos; e também saber manter a comunicação diante de limitações no conhecimento linguístico.

Embora a abordagem lexical compartilhe da abordagem comunicativa, a concepção de língua nela adotada remete a uma abordagem estruturalista de linguagem e de ensino de línguas. Lewis (1993) afirma que a língua consiste em um léxico gramaticalizado e não de uma gramática lexicalizada, e que a dicotomia entre gramática e vocabulário é inválida, pois muito da língua consiste em unidades lexicais. Observa-se que nessa abordagem, o mais importante da língua está dentro da questão estrutural, ou seja, a grande contribuição da abordagem lexical é apenas pensar nos elementos do sistema como unidades maiores e ajudar na combinação dos elementos desse sistema.

Portanto, para que esse elemento se torne comunicativo é necessário considerar o falante e o contexto da interação, porém, não é possível observar isso ocorrendo dentro da abordagem lexical. Isso porque os blocos de palavras estão para a ordem de uma série de combinações que a língua nos permite fazer de modo que, o contexto vem a *posteriori*. O contexto, então, não é uma condição necessária para

formação de um determinado bloco de palavra em si, mas para ser elemento de comunicação é necessário considerar o falante e o contexto.

### **3.2.2. A representação de ensino-aprendizagem**

No que diz respeito à representação de ensino-aprendizagem de língua estrangeira na abordagem comunicativa, compreendo que a gramática perde o papel central e abre caminhos para que outros fatores possam exercer a mesma função, como por exemplo, as intenções comunicativas, os temas e os tipos de textos a serem trabalhados durante esse processo. Porém, é possível observar que durante a aplicação prática, para que a competência oral-enunciativa seja desenvolvida, o uso das regras gramaticais deve ser contemplada. Essas regras geralmente são introduzidas em momentos didáticos planejados pelo professor para ajudar o aluno a perceber as regularidades também presentes na língua estrangeira.

Sendo assim, dentro da abordagem comunicativa, cabe ao professor identificar se a quantidade e a maneira como as formas gramaticais estão sendo apresentadas favorecem ou não o desenvolvimento da competência oral-enunciativa. A abordagem comunicativa pressupõe aulas interativas em que o aprendiz é visto como ponto central, capaz de desenvolver suas próprias estratégias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, enquanto que o professor é visto como um condutor para que esse processo seja realizado. O professor pode, portanto, propiciar instâncias de identificação do aluno à e na língua, pela via das identificações e da transmissão de traços de sua relação sujeito-língua. Isso pode se dar, por exemplo, a partir das propostas de ensino que o professor elabora, e que apresentam a língua em contextos situacionais mais relevantes e mais próximos do que o aluno espera. Assim, há a possibilidade de que o aprendiz subjetive algo do conhecimento da língua e sobre ela para que, a partir daí, ele possa se inscrever subjetivamente na língua estrangeira.

No que diz respeito à abordagem lexical, Lewis (1993) comenta que vários princípios da abordagem comunicativa também são abordados, mas que o ponto principal está no léxico. Lewis (1993) propõe que o texto, por exemplo, tem o papel de introduzir um determinado tema e, também, é um tipo de fonte linguística para os aprendizes identificarem unidades lexicais. Sendo assim, a estratégia básica proposta

pela abordagem lexical para ser abordada em sala de aula consiste em ajudar os aprendizes a focarem nas infinitas possibilidades de combinações de itens lexicais, ao invés da gramática e do vocabulário isolado, porque as possibilidades combinatórias de uma língua podem facilitar o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, proporcionando uma forma mais contextualizada de sua apresentação e contribuindo para o desenvolvimento da competência lexical.

### **3.2.3. A representação de competência oral-comunicativa**

Ao pensar em competência comunicativa, existem vários autores que contribuíram para os estudos linguísticos. Hymes (1972), por exemplo, provocou um grande deslocamento ao afirmar que a competência comunicativa engloba todas as regras de comunicação incluindo a competência gramatical de uma língua. Além disso, também pode ser compreendida como uma competência que abrange as regras sociais e que descreve como a gramática será utilizada de maneira adequada nas situações autênticas de interação. Por outro lado, Canale e Swain (1980), por exemplo, ao pensarem na competência comunicativa, a concebem como constituída pela competência gramatical (composta pelas regras de uma língua como vocabulário, pronúncia, semântica, formação de frases e palavras, dentre outros); pela competência sociolinguística (compreende as regras socioculturais e discursivas); pela competência estratégica (incorpora as estratégias de comunicação tanto verbais como não verbais que são utilizadas na compensação de interrupções na comunicação e para otimizar a capacidade de fazer paráfrases, por exemplo) e, posteriormente, Canale (1983) acrescenta a competência discursiva que inclui regras de coesão e coerência.

A abordagem comunicativa, portanto, parte do pressuposto de que a interação é o principal fator para que a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorra, ou seja, a importância da qualidade da prática-linguística é o caminho que pode aprimorar as condições de ensino-aprendizagem. O professor, portanto, é visto como mediador entre a língua alvo e os aprendizes, ou seja, um criador de situações que permitem que o aprendiz vivencie e possa opinar sobre temas propostos ajudando-o a adquirir fluência na língua estrangeira. Portanto, a interação na abordagem comunicativa procura incorporar o pensamento crítico do aprendiz trabalhando contextos que sejam

importantes e constitutivos para uma sociedade. Desse modo, essa abordagem pressupõe que, a competência oral-comunicativa será desenvolvida com mais facilidade se a intenção do aprendiz estiver direcionada à interação autêntica, ou seja, discutir sobre assuntos que são interessantes tanto para o falante quanto para o ouvinte e apresentar situações relevantes tanto para o professor quanto para o aprendiz.

Portanto, uma vez que a abordagem lexical possui aspectos que derivam da abordagem comunicativa em relação ao desenvolvimento oral-enunciativo, no que diz respeito às representações da competência oral-enunciativa, compreende-se que o objetivo das abordagens é propor um ensino de língua estrangeira relacionado a “aumentar a capacidade dos aprendizes a perceberem, de modo consciente, as partes que compõem um discurso ou textos escritos coerentes, para que, posteriormente, possam utilizá-los na escrita e no discurso, tornando-os mais fluentes.” (SEIDE; DURÃO, 2015, p.15). Assim, tendo em vista o instituto de idiomas onde a participante de pesquisa está inserida, é possível observar que o que é pressuposto pelo mesmo está pautado no discurso das abordagens em particular.

## **CAPÍTULO IV**

### **TRAÇOS DE SUBJETIVAÇÃO NA POSIÇÃO SUJEITO-PROFESSOR**

Neste capítulo, apresento a análise do dizer da participante de pesquisa com base na transcrição das entrevistas que com ela foram realizadas. Como decorrido no decorrer dessa pesquisa, procuro discutir os efeitos da interpelação ideológica do discurso metodológico de um instituto de idiomas sobre essa professora de inglês, a fim de problematizar em que medida a subjetividade incide no ritual de interpelação. Assim, é possível que se configurem indícios de resistência e/ou identificação que deixariam flagrantemente um atravessamento da subjetividade da professora na sua ocupação da posição sujeito-professor de língua estrangeira.

Durante o processo de análise, em um primeiro momento, observo os aspectos específicos relacionados às representações de língua, ensino-aprendizagem de língua e competência oral-enunciativa. Em um segundo momento, faço considerações gerais sobre os indícios do atravessamento da subjetividade da professora no processo de interpelação pelo discurso metodológico através de traços que são recorrentes no seu dizer e os efeitos de sentido que trazem para pensar a competência oral-enunciativa.

Para a construção da análise do *corpus* desse trabalho, me embaso nos conceitos teóricos do campo dos estudos discursivos, como memória discursiva, interdiscurso, sujeito e representação e, também, faço referência a alguns conceitos da psicanálise, como por exemplo, a identificação. Sendo assim, não se trata de uma análise psicanalítica do dizer da professora participante, mas de uma análise do discurso baseada nas teorias do discurso franco-brasileiras afetadas pelo conceito de sujeito conforme preconizado pela psicanálise freudo-lacanianiana. Portanto, parto do pressuposto de que, apesar da força de interpelação que o discurso metodológico pode exercer sobre a professora, as representações de língua, ensino-aprendizagem de língua e competência oral-enunciativa da participante derivam do modo como ela se coloca na posição sujeito-professor, e conseqüentemente, podem indicar rupturas nas e/ou identificações à interpelação que esse discurso metodológico exerce sobre ela enquanto sujeito-professor.

#### 4. 1. A representação de língua

Para contextualizar as sequências discursivas (SD) que serão analisadas é importante saber que as entrevistas tiveram como apoio algumas perguntas que possibilitam a participante enunciar sobre aspectos de sua trajetória com a língua inglesa, a fim de encontrar aspectos discursivos em seu dizer que pudessem remeter às representações em questão e problematizar o atravessamento da subjetividade da professora diante do discurso metodológico do instituto de idiomas. Em relação à representação de língua, ao ser questionada sobre o que seria saber uma língua, Júlia relaciona a funcionalidade desse saber com o aspecto social que a língua produz entre os falantes. Observe-se a SD a seguir:

SD1: Eu li um artigo uma vez que falava sobre/sobre essa questão/a língua faz a gente ser social ... ela faz com que: ... a gente possa passar um informação e receber uma informação ... e isso socializa as pessoas entende? Não só pessoas né? A gente poderia pensar em animais que se comunicam ... não necessariamente com uma língua .... tem uma comunicação ... alguns podem até ter uma língua né? Porque tem alguns animais que ... emitem sons e tudo mais ... talvez esses sons significam alguma coisa... acho que tem a ver com isso a língua... não só sons símbolos no geral ... símbolos que significam alguma coisa e que a gente pode compartilhar essas ideias (...).

Percebe-se a partir dessa SD, a filiação da participante à concepção de língua muito próxima ao nível do senso comum, amparada pelas teorias de comunicação estruturalistas, em especial, ao esquema de comunicação proposto pelos trabalhos de Jakobson (1960). A partir do dizer de Júlia, a função primordial da língua é comunicar, ou seja, como se a língua pudesse ser tomada unicamente por uma finalidade e, também, como se a comunicação somente fosse possível devido à possibilidade de se compartilhar um código, tal como os animais. Nesta SD é possível indiciar a operação da memória discursiva sobre língua com a finalidade de comunicar. Esta memória parece determinar a produção discursiva da participante e constituir, também, as condições para sua filiação a certas formações discursivas. São as FD's que determinam a Júlia o que deve ser dito sobre o que é língua para ela em um determinado lugar social, ou seja, o instituto de idiomas onde está inserida. Essas

FD's também são determinadas pela história, o que configura a posição discursiva ocupada por Júlia. Portanto, ao enunciar, a participante da pesquisa se inscreve um conjunto de discursividades em detrimento de outros justamente pelo fato de ser sujeito dividido pela linguagem e clivado pelo inconsciente.

À língua é atribuído um processo de significação, mas reduzido à transmissão de informações, como se houvesse uma correspondência unívoca entre o signo e o que ele representa. Essa equivalência é reforçada por meio da convocação do que ocorre entre os animais, não havendo ali espaço para o equívoco, ambivalência e para o mal entendido, constitutivo da língua. De acordo com Rodrigues (2000), a noção de equivalência entre as línguas pressupõe a possibilidade dos intercâmbios linguísticos se realizarem com perfeito equilíbrio, a partir de uma relação idealizada entre povos e culturas em que duas línguas estão em posições simétricas. Em outras palavras, a equivalência tem como objetivo “estabelecer uma relação entre receptor e mensagem que seja substancialmente a mesma que aquela que ocorreu entre os receptores e a mensagem original” (NILDA, 1964, p.159) e é um meio de recuperar as intenções originais do autor. Esse efeito de sentido em relação à representação de língua atrela à ela um poder que é extrapolado na LE devido ao saber que ela proporciona, a qual, na SD seguinte, é comparado a um *super poder*:

SD2: (...) ah! como que é falar uma outra língua além do português?... pra mim é tipo super poder assim (...) quando você sabe uma outra língua ... você tem/ você abre caminhos a mais você tem a possibilidade muito maior do que pessoas que só tem a língua nativa ... por exemplo (...) a partir do momento que eu leio alguma coisa e eu ... descubro algo que eu não sabia ... e que eu não tinha lido em momento algum no português ... ou eu ouço alguma coisa que nunca tinha ouvido no português ... é eu acho que é esse momento que faz eu pensar que eu sei alguma coisa do Inglês entende? Eu aumentei o meu conhecimento pessoal a partir de outra língua(...).

Ao comparar o saber uma língua estrangeira com um tipo de *super poder*, observa-se que Júlia eleva esse saber a uma relação de poder, pois o poder, na concepção foucaultiana, no que diz respeito ao domínio de uma relação de poder, é compreendido como ação sobre ações, governo de si e dos outros e saber-poder. Sendo assim, saber um novo idioma para Júlia parece se relacionar a estar para além

do domínio de um código ou desenvolvimento de habilidades, dizer-se através da língua do outro, tonar-se sujeito por meio do Outro. Essa representação se desvincula da compreensão da língua como dividida em habilidades. Pelo contrário, aponta para o desenvolvimento de uma competência oral-enunciativa em que o aprendiz toma a palavra na LE, ou seja, se posiciona como sujeito na LE, na qual constrói significados e atribui sentido ao mundo que o insere como sujeito. Serrani-Infante (1998) nos mostra que quando um indivíduo toma a palavra em língua estrangeira, além de tomar um lugar que diz respeito às relações de poder, também “toma[-se] a língua, que tem um real específico, uma ordem própria.” (SERRANI-INFANTE 1998, p. 247). Em outras palavras, tomar a palavra é tomar uma posição enunciativa que ocorre devido aos processos identificatórios, às relações de poder que estão relacionadas às filiações sócio-históricas, bem como as redes de memória constitutivas do sujeito. A autora concebe, então, o processo de tomada da palavra como:

A inscrição em traços significantes, interdiscursivos, inconscientes, que se realizam fundamentalmente por metáfora e metonímia e que vão constituindo o sujeito do discurso, pois, neste enfoque, é na linguagem que o homem é homem e se defronta com o problema de seu ser. (SERRANI-INFANTE 1998, p. 248)

A memória discursiva de Júlia sobre falar uma língua estrangeira, ao menos nesta SD, parece se constituir de concepções de língua que apontam para além de um modelo estruturalista, no qual haveria um emissor e um receptor e a transmissão de informações, como na representação indiciada em SD1. Em relação à LE, observa-se uma identificação discursiva que remete à noção de tomada da palavra, como se a LE viabilizasse algo a mais do saber sobre si. Esses efeitos de sentido são possíveis devido à comparação implícita entre a língua materna e a LE materializada em advérbios de intensidade como “mais”, “maior”, e verbos que sugerem ampliação, como “abre caminhos”, “aumentei o meu conhecimento pessoal”. Sendo assim, *aumentei meu conhecimento* pode remeter a um determinado tipo de aplicação da sua percepção de mundo que se refere não somente à comunicação, mas, também, ao quanto uma língua instaura outra posição discursiva mediante a qual alguém pode se

posicionar como sujeito. Marca-se assim, processos de constituição identitária e de identificação que se complementam.

Podemos pensar, então, nas outras posições discursivas que fazem mediar a experiência de Júlia na língua materna, ou os efeitos de um determinado evento em sua vida a partir dessa língua que, também, lhe atribui outra posição discursiva. Portanto, para Júlia, saber outra língua está relacionado à capacidade de mediar a sua relação com mundo a partir de outra discursividade. Tendo como pressuposta essa relação sobre o que seria saber uma língua, a participante afirma, em seu dizer, que, durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o aprendiz se vê diante de estágios que vão lhe dizer sobre o domínio que ele estabelece com essa LE. Ou seja, Júlia acredita que para um aprendiz de nível básico, por exemplo, é necessário saber o mínimo daquela língua para estabelecer comunicação. Sendo assim, ao ser questionada sobre o que é saber o mínimo de uma LE, a participante diz:

SD3: (...) é ter a possibilidade de ter o mínimo de comunicação sabe? por exemplo "ah, dá licença" aí você chega pro lado ... ou ... éh "faz um favor pra mim" e sei lá "apaga o quadro ali que tá manchado" ... sei lá ... na outra língua e você conseguir ... responder essas/ esses *requests* (...) éh eu acho que tem a ver com o que a gente ensina pra alunos *beginners* né? É tipo assim ... ter ... porque quando você tá começando a aprender uma língua você não consegue discutir sobre política por exemplo ... você não consegue ter uma discussão um pouquinho mais aprofundada de um assunto ... mas você consegue se virar em situações do cotidiano ... acho que aí já é o mínimo entende? Você conseguir trocar algumas palavras com uma pessoa de/ de outra língua e: ... de novo aquela mesma ideia ... de saber alguma coisa dela que você não sabia antes (...).

O tema da comunicação é bastante recorrente no dizer de Julia sobre a língua e na SD acima se percebe que ele aparece relacionado ao “mínimo” que a professora acredita ser necessário para dominar a LE nos níveis iniciantes da aprendizagem. No início da SD, ela parece projetar o aluno em uma posição diferente daquela que ocupa quem já possuiria o “super poder”, a LE. Saber “o mínimo” se distancia de uma representação de tomar a palavra na LE, reduzindo esse saber a funções bastante utilitárias da língua. Instaura-se uma dicotomia entre aquele que supostamente já teria o “super poder” de falar a língua e os alunos considerados “beginners”.

A identificação discursiva da professora a aspectos funcionalistas e situacionais, presentes no discurso metodológico do instituto em que leciona, é

indiciada pelos exemplos que ela dá para ilustrar o que seria esse “mínimo de comunicação”: responder a expressões do dia a dia e a pedidos simples relacionados a situações em sala de aula. Eles são, ao final, sintetizados pela palavra “*requests*”, que irrompe em inglês como se não fosse possível encontrar para ela um equivalente na língua materna, talvez indiciando pontualmente a força de interpelação do discurso metodológico sobre sua posição de sujeito-professor, já que há uma forte incidência do discurso comunicativista na abordagem lexical, predominante na constituição do “método” do instituto. A inserção de palavras em inglês durante as entrevistas, inclusive, aconteceram em vários momentos. Neste caso, a própria palavra em inglês (*request*) se filia ao funcional, pois saber pedir algo na LE é uma das funções previstas desde os níveis iniciais no ensino de LE. A recorrência de palavras em inglês poderia, também, apontar para sua inscrição subjetiva na língua que ensina, indício de que ela detém o “super poder” atribuído à LE. Além disso, a recorrência de termos na língua inglesa durante a entrevista pode assinalar a ciência de que eu, enquanto pesquisadora e colega da participante, também falo Inglês. Então, é possível que ela entremeie essas palavras durante a entrevista simplesmente por ter sido realizada dentro do instituto. Sendo assim, é possível que a participante tenha se projetado em uma posição discursiva na qual se permite entremeiar palavras em inglês porque antecipa que eu também compartilho o fato de conhecermos a língua inglesa. Essa projeção surte o efeito de aproximação entre as posições discursivas do sujeito professor e do sujeito pesquisador, além, é claro, de marcar um possível efeito do discurso metodológico em seu dizer sobre o que é ensinar uma LE.

Ainda é possível notar no dizer de Julia que a língua que se aprende no início não é a mesma que se mobiliza para mediar a relação do sujeito no mundo no decorrer da aprendizagem. No início, a LE serve para finalidades comunicativas bem pontuais e “situações do cotidiano” e esse é o enfoque dado no ensino. O ensino enfoca o mínimo e a metodologia do instituto provavelmente seja capaz de preparar o aprendiz para isso. Entretanto, materializa-se uma aparente contradição, pois, a partir desse “mínimo”, reduzido a saber responder em situações cotidianas simples e a demandas bem pontuais em sala de aula, como seria possível “saber alguma coisa dela [*da outra pessoa*] que você não sabia antes”? Ora, compreendo que saber algo de si e do outro está muito além de aprender determinadas respostas ou desempenhar determinadas funções e noções linguísticas relacionadas a situações de sala de aula, pois a

representação de língua está para ordem da materialidade específica do discurso, ou seja, passível de rupturas, brechas e falhas, possibilitando, assim efeitos de sentido nem sempre esperados. Sendo assim, me questiono, seria aí que residiria o “super poder” atribuído à LE nas SD anteriores?

#### **4.2. A representação de ensino-aprendizagem de línguas**

Nesse tópico, analiso no dizer de Júlia as remissões à sua representação de ensino-aprendizagem de línguas. Para isso, procurei questioná-la sobre como foi seu processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, e também como é ensinar inglês com um “método” diferente do que ela aprendeu. Ao ser questionada sobre sua relação com todo o discurso metodológico do instituto que trabalha e como se sentia diante dele, Júlia afirma:

SD4: (...) quando eu cheguei foi a primeira escola que eu tive contato que teve um método realmente assim estabelecido sabe? Que você não chegava pra dar aula e vai ... f/faz o seu método ... foi a primeira escola que eu tive contato que tinha um método ... que dava um treinamento completo antes de começar a dar aula então eu me senti muito: acolhida aqui nesse sentido (...) eu me sinto: ... realizada eu acho porque ... na verdade é/é até engraçado porque e/eu cheguei aqui ... eu era ... completamente gramatical até porque a minha aprendizagem foi completamente gramatical ... então ... no início foi um/um desafio também porque: ... eu tive que largar esse ... esse método próprio que eu criei ... que não foi nenhuma escola que tinha me passado mas foi a forma tradicional que eu aprendi ... e eu tive que largar isso pra poder ensinar no método lexical e comunicativo ... que não ensina gramática dessa maneira né? algo mais contextualizado ... mas por incrível que pareça depois de ... acho que depois de uns dois semestres dando aula eu consegui realmente pegar o jeito assim e hoje: eu acho que eu não me vejo mais dando aula de forma gramatical(...).

Observa-se que Júlia sente a necessidade de algo pré-estabelecido para acreditar que o ensino-aprendizagem de uma língua será desenvolvido. Isso remete, de maneira clara, a uma representação de ensino-aprendizagem de línguas que não está relacionada somente a necessidade de ter proficiência no idioma para dar aulas de língua inglesa. A partir do momento em que Júlia encontrou um instituto que desconstrói essa representação, de que apenas a proficiência no idioma é suficiente para o ensino-aprendizagem de uma língua, compreende que ensinar uma língua está para além de somente proficiência, mas o próprio discurso metodológico ao colocar

ênfase no “método” de ensino induz a professora a compreender que as metodologias de ensino-aprendizagem de línguas são fundamentais dentro do ensino-aprendizagem de línguas. Ao afirmar: “*foi a primeira escola que eu tive contato que teve um método realmente assim estabelecido sabe*”, Júlia se mostra identificada ao “método”. Ela o significa como completo, estabilizado, estruturado. Talvez essa significação seja desencadeadora de um assujeitamento a ele, levando-a a lecionar segundo os princípios do discurso metodológico a ela pré-estabelecidos, criando, assim, em seu imaginário, uma noção de conforto, na qual se sente realizada e mais segura para entrar em sala de aula. Assim, percebe-se o efeito da interpelação do discurso metodológico sobre a posição discursiva de sujeito-professor atuando em duas frentes. A primeira, indiciada pela identificação discursiva ao “método” da escola como aquele capaz de instituí-la na posição de professora. É importante lembrar que Júlia cursava o bacharelado em filosofia, não tinha interesse na licenciatura e, talvez por isso, a força do discurso metodológico do instituto e seu treinamento endereçados à ela foram responsáveis por dar-lhe um modo de ocupação na posição discursiva de professora. A segunda via é resultante da primeira, pois por meio de seu assujeitamento ao discurso metodológico, observa-se que Júlia se reconhece nessa posição por meio da ancoragem que o “método” lhe fornece. O discurso metodológico trouxe certo conforto a Júlia, de modo que, por mais que ela não possuía licenciatura em Letras, ela é capaz de se colocar na posição sujeito-professor de língua inglesa. Ela se sente “acolhida” porque o “método” lhe diz o que, como, quando fazer, inclusive fazendo-a sentir-se “realizada”.

Esse conforto é tão grande que produz um efeito, por um lado, de certa acomodação associada ao modo de ocupação da posição discursiva de docente, indiciada pela renúncia aparente de sua filiação à gramática, que possivelmente consistia um modo próprio de ocupação da posição de professora (“eu tive que largar esse ... esse método próprio que eu criei”). Por outro lado, o conforto também dá lugar a uma sujeição quase plena, ao menos no nível do dizer, sinalizando que o único modo possível a Júlia de se ver professora é seguindo o “método” do instituto, apagando os traços de sua experiência enquanto aluna em relação à gramática.

É interessante observar, ainda, o modo como o dizer de Júlia significa sua renúncia, ao menos no nível do imaginário, à filiação gramatical no ensino de LE. Ela se vale de um modal deôntico (“tive que”) e o verbo “largar”. Os efeitos de sentido

produzidos por este verbo tem em comum a ação de deixar algo, desistir, abandonar, soltar, interromper uma continuidade. Na construção deôntica, o verbo recebe uma carga ainda maior, como se uma força mais forte do que a do próprio sujeito se impusesse a ele, fazendo a professora desistir de algo que, pelo menos por certo tempo, a sustentava na posição docente e remetia à certa particularidade no modo de sua ocupação. Indicia-se, a meu ver, neste momento, um traço que aponta para o efeito da subjetividade no dizer e que mostra nitidamente a força de interpelação do discurso metodológico, produzindo um pretense assujeitamento total ao ritual imposto pelo “método”.

Entretanto, como o ritual discursivo na sala de aula é constituído pela falha, pela resistência, embora, no nível do dizer, Júlia afirme o abandono de sua filiação gramatical quanto ao ensino de LE, sua posição discursiva se constitui na contradição, como fica indiciado na SD seguinte:

SD5: (...) o meu aprendizado com o inglês foi completamente diferente do que eu tenho aqui do que eu trabalho ... éh: ... o meu aprendizado foi totalmente gramatical bem tradicional daquela forma de repetir várias vezes ... as/ as ... por exemplo repetir frases com ... com pronomes ou ... conjugação de verbo esse tipo de coisa... foi bem tradicional... A forma que eu trabalho não tem nada a ver com isso assim... porque aborda a gramática de uma outra forma ... mas ... eu acostumei com isso e eu vejo o/ o a abordagem lexical hoje como ... uma ferramenta mais natural de /de ensino de línguas ... eu entendo dessa forma ... a cada dia eu aprendo um pouquinho mais da abordagem lexical porque eu acho que ela b/... ela é complexa eu acho que a gente aprende muito na/no dia - a - dia em aula ... mas eu/eu percebo que ela é ... é como se você tivesse ensinando uma palavra em português ... pra um estrangeiro que tivesse aqui agora ... mas no dia-a-dia sabe? Num contexto real ... Eu acho que a abordagem lexical tem muito a ver com isso (...).

Embora nesta SD a abordagem lexical seja anunciada como “completamente diferente” de uma abordagem “tradicional”, conforme exposto no capítulo 3, a primeira se apoia em técnicas de repetição, ponto comum com a segunda, para consolidar o processo de ensino-aprendizagem de LE. No dizer de Júlia há vários momentos em que parece haver uma denegação de sua filiação, enquanto professora, à gramática e a uma abordagem mais tradicional e estruturalista: a repetição da negação e o uso de pronome indefinido (“nada a ver”) afirmando a não relação entre o que ela faz hoje e como ela afirma, em vários momentos, ter aprendido antes. Além

desses pontos, parece-me que enfatizar tamanha diferença entre as duas abordagens pode apontar para uma desvalorização do modo como ela diz ter aprendido e uma valorização do “método” do instituto, pelo qual ela parece ser interpelada e assujeitada.

Diante da análise até o momento apresentada, aquilo que constitui Júlia na sua posição sujeito-professor, ou seja, sua filiação a uma perspectiva mais estruturalista e gramatical de ensino, permanece ecoando, embora perceba-se a força injuntiva que tanto o discurso metodológico quanto o instituto exercem sobre ela.

Entretanto, uma análise mais aprofundada da recorrência do tema “aprendizagem de língua inglesa” no dizer de Júlia, reforça a contradição que marca sua posição de professora de LE. Embora repetidas vezes ela atribua sua aprendizagem a uma abordagem estruturalista, o desencadeador de sua relação com a língua é flagrado por meio de sua atração pelos aspectos culturais norte-americanos e pela possibilidade de vislumbrar o mundo a partir de outra discursividade, como é perceptível nas SDs seguintes:

SD6: (P) E quais eram as suas expectativas naquela época quando você foi estudar quando você começou a estudar inglês ... o que você queria com a língua?

(J): ... Eu acho que na época o que me movia era simplesmente o meu gosto por/pela cultura ... Americana no geral ... é gostar de: ... grupo musical americano ... de filme algum ator específico que eu gostava muito e ele era ... nativo americano ... eu acho que era isso eu não tinha uma visão assim tipo de futuro do que eu queria do inglês sabe? Era mais ... algo bem momentâneo ... era uma coisa que gostava daí eu queria saber ... Naquela época... mas isso foi mudando com o tempo ...

(P): E aí me conta mais sobre esse mudando...

(J): Porque quanto mais eu fui aprendendo o inglês ... mais eu fui me apaixonando por essa questão de línguas ... e não só pelo inglês eu tive época que eu queria aprender Finlandês ...

SD7: (J): éh ... eu descobri esse site foi a maior descoberta da minha vida assim ... eu comecei a conversar com pessoas da ... Polônia ... da Rússia ... da: ... tinha uma menina da África que eu conversava e tudo em inglês ... só que daí eu comecei a conhecer outras línguas ... e: ... eu comecei a gostar de sonoridades diferentes de língua diferente e tal ... às vezes as pessoas gravavam um áudio e me mandavam na língua nativa e isso me chamava muita atenção ... me ajudou a chamar mais atenção pro inglês porque me fez querer entender mais do inglês ... porque era algo que já tinha começado então "tá agora eu quero ... dominar esse idioma de alguma maneira" ... ou saber aquele mínimo do inglês pra eu poder ... ter essa troca de informação e tal ... Ah e aí foi indo ... eu acho que ... foi algo que ... quando eu percebi eu ... eu já tava bem envolvida com essa questão de língua ... já tava me chamando tanta atenção ... e a partir daí eu comecei

a valorizar mais o aprendizado de línguas ... seja de inglês ou de espanhol que eu estudei depois ... de alemão que eu estudei por um tempinho ...

Assim como a maioria dos adolescentes, Júlia se sente atraída pela indústria cultural veiculada em língua inglesa e seu apelo mercadológico. A língua inglesa se coloca como uma porta de entrada para esse universo midiático cultural que convoca o público a dele se inteirar. Essa relação não consegue se sustentar unicamente por meio do estudo das regras de uma língua, tais como as enumeradas pela participante em outro ponto das entrevistas:

SD8: (P): Uhum ... e você falou que você aprendeu do jeito tradicional né? O que é esse jeito tradicional?

(J): É: a forma gramatical ... não sei acho que quando eu comecei a estudar inglês eu não sei se tinha muitos métodos diferentes mas ... era assim você ia pra escola e aí você tinha lá ... "preencha os gaps" por exemplo ... e aí você tinha que preencher com his ou her ... esse tipo de coisa ... e aí você vai lá preenche os gaps e aí os professores ensinavam daquela maneira gramatical ... "Ah porque ... por exemplo ... éh: ... quando você tá conjugando verbo em inglês ... se você estiver falando da terceira pessoa do singular você adiciona um S no final do verbo no presente simples" ... era esse tipo de coisa sabe?

(P): E você aprendeu com esse método?

(J): Aprendi ...

Se por um lado Júlia insiste em reconhecer sua aprendizagem da língua inglesa atrelada ao conhecimento dos aspectos linguísticos e sistêmicos da língua, o que parece sustentar sua relação com essa língua é o apelo cultural, a abertura de um universo discursivo diferente daquele com que o mundo é discursivizado na língua materna, possivelmente assinalando a possibilidade de tomar a palavra na LE resultante de um processo de identificação. Dificilmente alguém se engaja em um processo de aprendizagem de outra língua apenas para aprender sobre ela (ANDERSON, 1999), apontado pela participante na ênfase que dá aos aspectos estruturais da LE em sua aprendizagem. A língua estrangeira se coloca como essa possibilidade de inscrição discursiva em uma outra ordem que permite a alguém dizer-se na e por meio dessa outra discursividade, que instaura outras e diferentes perspectivas sobre si e sobre o mundo (CORACINI, 2003). Nesse sentido, é a língua outra que abre janelas de contato com pessoas de outros países, sonoridades que podem instaurar experiências fonológicas com o corpo que provocam estranhamento, bem como encantamento (REVUZ, 1990), culminando no desejo do “domínio” dessa outra língua.

Perceba-se, ainda, a remissão de Júlia ao “mínimo” necessário já aludido na SD 3, que, aparentemente, remete a traços das abordagens funcionais e situacionais presentes no modo de ocupação de sua posição de professora, mas que, aqui, parece ser uma porta de entrada para um maior envolvimento com a língua, convocando-a, inclusive, a se lançar na aprendizagem de outras línguas.

Ainda outro aspecto que se materializa no dizer de Júlia e que deixa flagrantemente traços de sua relação com a língua inglesa nos modos como ocupa a posição de professora se refere ao peso que ela atribui ao outro “nativo” para ratificar sua competência oral-enunciativa:

SD9: (...) justamente depois de muitos anos estudando nesse método<sup>14</sup> porque ... desde adolescente acho que ... sei lá ... dez anos estudando dessa forma ... eu consegui perceber que quando eu tive oportunidade de me comunicar com um ... estrangeiros ... eu pude usar o Inglês sendo que a minha fonte de estudo foi essa basicamente.

Percebe-se, portanto, que Júlia se vê exercendo uma profissão que ela considera a “ideal” para si naquele momento, e isso se deve ao fato de utilizar dessa posição para não deixar morrer algo que a constitui como sujeito, ou seja, a cultura Americana. Entretanto, em vez de investir em uma formação para além do treinamento oferecido pelo instituto, ela recua e parece se acomodar ao escopo metodológico que dá a ela condições de ocupação da posição sujeito-professor.

### **4.3. A representação de competência oral - enunciativa**

Ao pensar no ensino-aprendizagem de línguas, é comum relacionar a produção oral da língua com um aspecto que mais chama atenção àqueles que estão nesse processo de aprendizagem. Isso porque “saber” uma determinada língua na memória discursiva de grande parte da sociedade está relacionado à capacidade de produzir oralmente na LE. Durante a entrevista com Júlia, ao ser questionada sobre o que mais lhe chamava a atenção na língua inglesa, são recorrentes no seu dizer efeitos de

---

<sup>14</sup> O método que a participante se refere é a abordagem tradicional. Como já mencionado anteriormente, Júlia acredita ser completamente diferente desta que no momento leciona devido ao seu assujeitamento e identificação ao discurso metodológico da instituição onde está vinculada.

sentido que lhe assinalam uma ilusão de completude e poder possivelmente fomentada pelo fato dela se reconhecer sabedora da língua inglesa, ou seja, ela se projeta em um patamar mais elevado do que o dos outros pelo fato de ter conhecimento dessa língua estrangeira, nomeada por Júlia como *super poder*.

Observe-se a SD abaixo, já analisada anteriormente sob outro enfoque, na qual produzir oralmente na língua inglesa é visto como comprovação de saber essa língua, principalmente quando a comunicação, maior finalidade da língua reconhecida por ela, se dá entre falantes considerados competentes oral-enunciativamente, ou seja, tanto por aqueles que possuem a língua inglesa como língua mãe, ou aqueles que fazem uso da mesma para se comunicar com outras nacionalidades, o que é o caso de Júlia:

SD10: (...) eu comecei a conversar com pessoas da ... Polônia ... da Rússia ... da: ... tinha uma menina da África que eu conversava e tudo em inglês ... só que daí eu comecei a conhecer outras línguas ... e: ... eu comecei a gostar de sonoridades diferentes de língua diferente e tal ... as vezes as pessoas gravavam um áudio e me mandavam na língua nativa e isso me chamava muita atenção ... me ajudou a chamar mais atenção pro inglês porque me fez querer entender mais do inglês ... porque era algo que já tinha começado então "tá agora eu quero ... dominar esse idioma de alguma maneira" ... ou saber aquele mínimo do inglês pra eu poder ... ter essa troca de informação e tal ... Ah e aí foi indo ... eu acho que ... foi algo que ... quando eu percebi eu ... eu já tava bem envolvida com essa questão de língua ... já tava me chamando tanta atenção ... e a partir daí eu comecei a valorizar mais o aprendizado de línguas ... seja de inglês ou de espanhol que eu estudei depois ... de alemão que eu estudei por um tempinho(...) Eu acho que o fato de o inglês ser essa língua universal assim ... eu acho que essa questão de ... aquilo que eu te falei sobre ter um super poder falando uma língua ... talvez tenham línguas que sejam super poder um pouquinho mais fraco ... outras línguas sejam super poder maior porque em qualquer lugar que você estiver você vai poder se comunicar com essa língua ... e o inglês é o caso ... se você for pra Europa ... a maioria dos países na Europa consegue se comunicar em inglês com todas as pessoas ... mas se eu tivesse aprendido Finlandês por exemplo ... eu só ia conseguir conversar com pessoas da Finlândia ... eu acho que isso é o que chama mais atenção no inglês ... a vontade de viajar também ... de conhecer ... lugares diferentes também faz com que o inglês seja mais importante nesse quesito(...).

É interessante observar a constante presença da contradição no dizer de Júlia, pois ao mesmo tempo em que sua representação de competência oral-enunciativa aponta para os estudos de Guilherme (2008) sobre estabelecer interlocução com um sujeito falante de uma determinada LE e atribuir sentidos por ele enunciados, por

outro lado essa representação produz um efeito de sentido relacionado ao processo estruturalista de transmissão de mensagem (emissor/receptor) e retoma, ainda, a concepção de língua como instrumento de comunicação, comum no discurso comunicativista do início da década de 80. Na SD acima vê-se essa confirmação e a atribuição de completude à LE quando ela consegue conversar com pessoas que tem a língua inglesa tanto como nativa quanto como estrangeira. Nesse caso, o que parece se mostrar importante é estabelecer a comunicação e ser compreendido no processo de transmissão de mensagem e sob um viés marcadamente instrumental, ou seja, para exercer funções de linguagem por meio da língua.

A memória discursiva é indiciada ao apontar outra ilusão relacionada ao poder que a língua inglesa possui, associada à representação já largamente cunhada de língua universal, língua da globalização e, portanto, uma língua hegemônica. Afinal, o *super poder* de ser falante de Inglês é maior do que ser falante de Finlandês como LE, por exemplo, pois Júlia acredita que *se você for pra Europa ... a maioria dos países na Europa consegue se comunicar em Inglês com todas as pessoas*. Percebe-se ainda, neste dizer, o funcionamento do interdiscurso da língua como um bem valorizado pelo espectro comunicativo capaz de atingir. O funcionamento desse dizer instaura uma polarização equivocada, se considerada a noção de língua pelo viés discursivo, entre línguas que concederiam a seus falantes ou àqueles que a “dominam” ou sabem “o mínimo” dela mais possibilidades de interação e de funcionalidade e outras que não gozam de tamanho prestígio. De todo o modo, há sempre um poder associado à qualquer das línguas estrangeiras, enquanto a língua materna, no dizer, aparece silenciada por meio de uma comparação implícita na qualificação do poder da comunicação mediada pela primeira como “super”. Ainda que o aprendiz saiba o “mínimo” da língua – ou seja, sua competência oral-enunciativa se resume à desempenhar funcionalmente por meio da LE – ele ainda é reconhecido pela participante como possuindo um “super poder”.

O inglês ocupa esse lugar na memória discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como língua franca e universal. Júlia constitui seu dizer por meio dos efeitos dessa interdiscursividade, chegando a materializar, no dizer, um equívoco pela sugestão de que a maioria dos europeus possuem a língua inglesa como LE. Essa representação me parece estar para a mesma ordem da que permite imaginar que na Europa, por exemplo, não existam pessoas de classe média baixa, pois somos

afetados pelo discurso de que morar na Europa ou nos Estados Unidos resulta em uma mudança, para melhor, de classe social. Ao analisar o dizer de Júlia sobre efeitos de sentido que levam para uma representação de competência oral-enunciativa, mais uma vez nota-se a presença da contradição entre compreender esse processo como transmissão de mensagem, como meio de comunicação de funções básicas de linguagem, e também, como se constituir sujeito a partir de outra posição discursiva.

Na SD5, primeiramente Júlia atribui a aprendizagem ao conhecimento estrutural e sistêmico da língua. Mas no restante das entrevistas, quando se refere a como se sentiu atraída e instigada a se inscrever na língua inglesa, o que fica marcado no dizer é a musicalidade, a produção artística cultural mediada por essa língua.

Apesar, portanto, de uma identificação inicial à abordagens estruturalistas e tradicionais de ensino de LE ser indiciada no dizer da participante de pesquisa, devido a sua trajetória de ensino-aprendizagem de língua inglesa ser discursivizada como gramatical e dita como diferente da qual ela está sujeita a trabalhar hoje, compreender a competência oral-enunciativa ancorada no discurso comunicativista é forte em seu dizer devido à sua memória discursiva sobre seu processo de ensino-aprendizagem de LE que faz parte da sua constituição sujeito-falante, e sujeito-professor. Observe-se a SD abaixo:

SD11: Eu gosto muito da parte comunicativa ... do método de lexical e comunicativo ... e eu acho que a parte comunicativa ... é ótima (...)... são alunos que muitos não tiveram contato nenhum com a língua (...) eles conseguem ... fazer o pedido de comida e bebida por exemplo ... e eu já vi isso acontecer em muitas ... muitas ... salas de aula ... e eu vejo que isso é mérito da: ... da parte comunicativa da aula assim ... que faz com que o aluno tenha uma situação e ele tenha que se expressar naquela situação ... e aí ele vai tipo assim "e agora?" agora eu tenho que falar eu tenho que ... me expressar de alguma forma ... de maneira oral né?.

Primeiramente é importante notar que a participante vê as duas abordagens – comunicativa e lexical - como independentes, ou seja, cada uma vai exercer uma determinada função no processo de ensino-aprendizagem, embora no fio do dizer, a primeira seja a única que fica evidenciada pela recorrência da remissão às funções de linguagem, algo muito marcado no discurso comunicativista.

Essa SD remete, ainda, ao “mínimo” necessário para alguém se comunicar, que está associado a certa capacidade de usar a língua para desempenhar funções e

cumprir determinadas finalidades. Quando seu dizer remete a posição dos alunos, parece que a eles a aprendizagem se reduz a esse mínimo previsto pela caráter instrumental atribuído imaginariamente à língua. Esse gesto de interpretação pode ser sustentado pelo comentário de Júlia sobre os alunos, que, implicitamente os compara como tábula rasa (*são alunos que muitos não tiveram contato **nenhum** com a língua*). A ênfase dada ao pronome indefinido “nenhum” parece iniciar a analogia proposta. Porém, vale ressaltar que não é possível tomar como pressuposto que os aprendizes não tiveram contato nenhum com a LE, pois esta é uma sociedade influenciada pela cultura Anglófona, exposta, diariamente, a vários elementos relacionados à língua inglesa e a cultura por ela veiculada, como por exemplo, redes sociais, marcas famosas, filmes, séries etc. Sendo assim, considerar que um aprendiz não tem contato nenhum com a língua inglesa e, por isso, não consegue produzir oralmente na língua alvo, é algo a ser problematizado devido ao atravessamento da cultura Anglófona na nossa sociedade.

Por conseguinte, é possível notar que a participante é falada pelo discurso metodológico da instituição ao afirmar que é um mérito da parte comunicativa da aula que o aprendiz seja capaz de se expressar em determinadas situações. Nesse caso, o efeito de sentido produzido por sua representação de competência oral-enunciativa constrói sua posição sujeito-professor diante desse discurso metodológico ao qual a participante está assujeitada, afirmando que a abordagem comunicativa é capaz de despertar no aprendiz a necessidade de utilizar a língua inglesa em uma determinada situação. Por esse motivo, Júlia acredita que por meio da abordagem comunicativa ela seja capaz de induzir seus alunos a produzirem na LE se ela oferecer a eles conteúdos que os estimulem a se colocarem na língua inglesa. A participante afirma que tenta *realmente colocar situações de que as pessoas ... precisem de comunicar em inglês seja fazendo perguntas pra que ela me responda em inglês ... seja ... oferecendo alguma coisa e: ... estimulando para que elas respondam em inglês*.

Dando continuidade à análise, é possível observar que, ao mesmo tempo em que Júlia compara saber uma LE com ter um *super poder*, vê-se que a participante, em sua posição sujeito-professor, não se dissocia da sua posição sujeito-falante e do seu desejo pela língua do Outro. Veja a SD a seguir em que Júlia é questionada sobre como se sente ao ter que trabalhar com uma abordagem de ensino-aprendizagem que,

a seu ver e inicialmente no seu dizer, era completamente diferente daquela na qual estudou:

SD12: (...) pra mim eu aprendi daquela forma gramatical só que levou bastante tempo ... como eu te falei foi mais ou menos uns dez anos até que eu pudesse trocar algum tipo de ... de conversa com alguém sabe? ... Demorou bastante ... eu acho que tem a ver com isso ... com o tempo ... e tem a ver também com a minha insegurança na hora de me comunicar no início ... porque ... eu falava e ficava pensando muito no que eu tava falando ... não tinha uma fluência assim tipo ... sabe? de ... de conseguir ... desenrolar uma conversa ... sem ter essa preocupação de "ih! falei errado!" ... sabe? muito da minha insegurança com a língua até hoje tem a ver com isso (...).

Percebe-se que a participante enfatiza a relação do tempo que levou até se sentir completamente segura a se colocar na língua inglesa, ilusão relacionada ao sentimento de completude na língua do Outro, ao fato de associar essa completude à necessidade de falar como um indivíduo nativo da língua inglesa. O peso do ideal de completude e de domínio da língua é tanto que invalida as evidências da capacidade de Júlia assumir a posição de professora, como resultado de seu processo de seleção e treinamento. Observa-se então, a existência de traços no dizer da participante que apontam para a sua insegurança não em relação a sua posição de professora, mas sim como falante da LE.

Até o presente momento, é possível observar que, apesar da força injuntiva do discurso metodológico sobre a participante de pesquisa, seu dizer produz efeitos de sentido que apontam para rupturas na interpelação sobre Júlia enquanto sujeito-professor e deixam flagrar traços da subjetividade. Observem-se mais indícios da contradição no dizer que apontam para eles, na SD abaixo:

SD13: (...) eu acostumei com o método... de início assim eu tive uma resistência mais com o lexical do que com o comunicativo ... porque a abordagem comunicativa foi a que ... aparentemente foi o que me faltou ... e o que faltou no meu aprendizado para que eu alcançasse fluência ... então eu acho que foi bem mais fácil de eu me adaptar com ela ... mas a abordagem lexical eu tive um pouquinho mais de resistência sabe? (...) mas hoje em dia ... acostumei depois de quase quatro anos trabalhando com essa abordagem (...) muitas vezes eu percebo que em aulas comunicativas eu falo mais do que os alunos ... e:...teria que ser o contrário né? (...).

A relação que Júlia percebe entre o “método” do instituto e sua posição sujeito-professor é de uma sujeição. Acostumar-se a algo requer ser exposto a algo com regularidade, insistência até habituar-se no sentido dicionarizado da palavra “tornar(-se) habitual ou costumeiro à algo” (Dicionário Online Michaelis). Esse processo não convoca necessariamente uma reflexão e subjetivação de modo a resultar em uma tomada de posição subjetiva. Talvez essa seja a razão pela deflagração de mais uma marca da contradição no dizer de Júlia em relação à resistência às abordagens. Se por um lado no fio do dizer ela afirma ter sido mais difícil se deixar subjetivar pela abordagem lexical do que pela comunicativa por insistir que sua aprendizagem se deu por meio da perspectiva tradicional e estruturalista, a abordagem lexical possui traços em comum com o modo como ela reconhece ter construído sua aprendizagem de LE. Por outro lado, se Júlia reconhece a abordagem comunicativa como aquela com a qual ela não teve experiência, seria de se esperar que a resistência, no nível do dizer, fosse reconhecida mais em relação a ela do que à lexical, que não se verifica. É possível, ainda, instaurar um questionamento quanto à essa falta reconhecida em relação à abordagem comunicativa, pois nas SDs 7 e 9 a aprendizagem de Júlia se dá justamente nas interações com outros falantes de inglês mediadas por essa língua, o que resultou, possivelmente, na dita “fluência” que ela possui e a aproximaria muito mais da abordagem comunicativa do que da estrutural.

Apesar de se configurar no dizer essa contraditória resistência em relação à abordagem lexical, após ser selecionada para fazer parte da equipe do instituto de idiomas, o próprio treinamento pode ter contribuído a favor da interpelação do discurso metodológico do instituto sobre o modo de ocupação da posição de sujeito-professora. Porém, novamente, presentificam-se traços, no dizer de Júlia, que flagram modos particulares de resistência, ainda que sutil, ao “método” e sua força injuntiva quanto aos modos como Júlia se posiciona professora, como na última SD:

SD14:(...) eu tento seguir à risca da forma que: ... que me é confiado né? tipo assim as pessoas confiam em mim pra passar daquela forma e eu tenho passado dessa forma ... mas... sim eu confesso que tem momentos em que eu gostaria de poder explicar de uma outra forma ... poderia não focar tanto nessa questão de ... combinação de palavras e falar "olha em alguns momentos você pode falar de outra forma ... não vai ter problema" ... não ser tão ... rígida assim com isso assim (...) se eu vejo que não deu

certo algum tipo de abordagem eu tento mudar um pouquinho ... sei lá ... se as vezes é um aluno que ... a gente até conversou sobre isso né? sobre essa questão de correção por exemplo ... eu tento não ser tão chata com relação à correção porque eu acho que se a mensagem foi passada e eu entendi(...) quando esse aluno fala e ele comete alguns erros eu tento deixar ele falar um pouquinho mais ... pra que ele perceba como que é falar pra que ele perceba que "nossa! as pessoas me entenderam... ok!" ... e aí na hora que tiver a oportunidade eu vou lá e corrijo ... esse tipo de coisa(...).

Diante da SD acima, observa-se que Júlia, interpelada pelo discurso metodológico, se assujeita, em certa medida, a ele e tenta obedecer aquilo que lhe foi orientado em treinamento, ou seja, nas palavras da própria participante seria aquilo que lhe foi confiado. Expressões como “seguir à risca”; “que me é confiado”, “passar daquela forma” remetem a uma representação de saber a língua como um conjunto de informações transmissíveis linearmente, um processo isento de conflito ou tensão. Essas expressões, ainda, produzem um efeito de sentido que atrela uma grande responsabilidade ao professor e pode responsabiliza-lo pelo insucesso do processo simplesmente por uma falha em seguir os procedimentos do “método”. A professora parece ressentir esse peso e desculpar-se por, em alguns momentos, escapar dessa injunção, flexibilizando os procedimentos, a correção, os modos de dizer, deixando transparecer seu modo particular de ser professora de inglês, resultante de sua relação com a língua, de sua aprendizagem, no atravessamento que sofre da força interpeladora do discurso metodológico da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante essa pesquisa, procurei discutir os efeitos da interpelação ideológica do discurso metodológico de um instituto de idiomas sobre uma professora de inglês, a fim de problematizar em que medida a subjetividade dessa professora incide no ritual de interpelação através de indícios do atravessamento da subjetividade presentes em seu dizer a partir de sua posição sujeito-professor de língua estrangeira.

No início desta dissertação, apresentei as minhas perguntas que orientaram essa pesquisa e, neste momento, é importante retomá-las para discutir os resultados da análise das sequências discursivas diante das minhas inquietações iniciais. As perguntas de pesquisa são: Que representações a professora participante desta pesquisa faz da língua que ensina, de ensino-aprendizagem desta língua e de competência oral-enunciativa? Como essas representações referendam ou não o discurso metodológico do instituto de idiomas, de modo a indiciar o assujeitamento, resistência e ou identificação da professora ao discurso metodológico? Que efeitos de sentido essas representações constroem para o modo como a participante toma uma posição sujeito-professor diante do discurso metodológico, no que concerne a competência oral-enunciativa?

Diante da análise apresentada no capítulo anterior, ao analisar o dizer de Júlia e observar como sua subjetividade atravessa a força injuntiva do discurso metodológico pelo qual ela sofre interpelação, há indícios para a confirmação da hipótese dessa pesquisa. Ou seja, aquilo que constitui Júlia subjetivamente vai ecoar mais forte do que qualquer força injuntiva que um discurso metodológico possa exercer sobre o sujeito. Isso ocorre por defender que o conjunto do que constitui a memória discursiva de Júlia sobre a língua que ela ensina, sobre o que é ensinar, aprender e ser professor dessa língua, a constitui subjetivamente representando possibilidades de instaurar brechas no ritual de interpelação exercido e adotado pelo discurso metodológico do instituto de idiomas na sua posição sujeito-professor.

Durante a entrevista, a contradição presente no dizer de Júlia entra em conflito com aquilo que ela carrega consigo da sua memória discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Ao mesmo tempo em que ela afirma acreditar que o aspecto comunicativo da língua é algo que mais sentia falta durante o seu próprio processo de

ensino-aprendizagem, ela também se vê identificada pelo discurso metodológico do instituto em questão pelo fato do mesmo ter como foco o desenvolvimento da competência oral-enunciativa. Por outro lado, a memória discursiva relacionada ao ensino com ênfase na gramática não é silenciado por ela e se mostra presente como forma de comparação àquilo que ela vê como não ideal para o esse processo de ensino-aprendizagem de LE. Em outras palavras, quando Júlia diz que o discurso metodológico produzido pelo instituto é completamente diferente daquele em que ela aprendeu, questiona-se o próprio modo de aprendizagem acreditando-se que, mesmo estudando através de um método gramatical, o que a fez aprender e se sentir atraída pela língua apareceu como forma de apelo feito por meio da língua do Outro, ou seja, como necessidade de falar, sua identificação pela cultura e tudo aquilo que a atraía para permanecer motivada a dar continuidade no seu processo de ensino-aprendizagem da língua.

Volto-me, então, a perguntar e problematizar em que medida a subjetividade incide no ritual de interpelação, isto é, até que ponto o sujeito discursivo – professora Júlia - toma uma posição diante de um determinado discurso metodológico, sendo que, o mesmo possui sobre ela um poder de injunção relativamente significativa ao ponto de denegar sua maneira de ensino-aprendizagem de línguas, vista como completamente diferente. Foi possível identificar, então, a possibilidade de configuração de indícios de resistência e/ou identificação flagrados no dizer da professora. Em um primeiro momento foi feita a análise dos aspectos que relacionam as representações, e em um segundo momento foram analisados os indícios de atravessamento da subjetividade em relação ao processo de interpelação do discurso metodológico no que diz respeito à competência oral-enunciativa.

Sobre a representação de língua, foi possível observar que Júlia compreende a língua com a função de comunicar, baseada no senso comum e amparadas pelas teorias estruturalistas, como as estudadas por Jakobson (1960), bem como no discurso comunicativista. Há uma percepção de língua como transmissão de informação em que não há espaço para mal entendido, equívocos etc. Esse efeito de sentido relaciona a língua não com qualquer língua, mas com aquela que se faz estrangeira, vista como algo diferenciado, e eleva esse saber a uma relação de poder. Porém saber uma língua está para além do que a professora diz no início da entrevista, ou seja, apenas um processo de comunicação verbal (emissor/receptor) ou, ainda, o desempenho de

funções de linguagem. Trata-se de tornar-se sujeito na língua do Outro, ser capaz de mediar sua relação com o mundo por meio de outra discursividade. Aqui, a contradição mais uma vez se mostra presente sobre essa representação, pois, ao mesmo tempo em que ela compreende a língua como algo estrutural e instrumental, as representações iniciadas no dizer da participante remetem à língua como prática social e como mediadora da relação entre interlocutores, ou seja, principalmente quando está relacionada à língua estrangeira, ela é colocada em um lugar de poder maior. Sendo assim, podemos ver que, apesar de estar interpelada pelo discurso metodológico que, de certo modo compreende a língua como estrutural e dividida em habilidades, a constituição da participante como professora de LE e como falante dessa língua é marcada, no dizer, pela remissão da língua inglesa como meio de socialização e de mediação do sujeito com e no mundo.

Sobre a representação de ensino-aprendizagem, percebe-se na análise do dizer de Júlia a grande necessidade de amparo e de algo pré-estabelecido para acreditar que o processo de ensino-aprendizagem vai acontecer. Logo, somente o “super poder” de saber a língua não se torna suficiente para ensiná-la. Nesse ponto, vê-se que Júlia ocupa a posição de sujeito-professor de forma inesperada, e aquela memória discursiva de que não é necessário ter uma licenciatura para dar aulas, mas sim “domínio” do idioma, se contradiz novamente. Percebo que, quando Júlia menciona o saber uma língua estrangeira relacionada a um “super poder”, a relação dessa representação com o processo de ensino-aprendizagem é frágil.

O “super poder” é válido para se socializar com o mundo, para conversar com pessoas que falam a língua estrangeira e ser compreendido. Mas, quando esse “super poder” está relacionado a ensinar uma língua, ele é um ponto importante, mas não primordial, isto é, Júlia sente a necessidade de um “método” que a ajude operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem. Essa necessidade pode advir do discurso metodológico da instituição e se encontra materializada no dizer de Júlia justamente por estar interpelada pelo mesmo. Podemos ver, então, a força injuntiva do discurso metodológico sobre ela ao assujeitar-se a essa representação de que ensinar uma LE está para além da proficiência. Antes, é necessário ter uma base sólida de abordagens e teorias que sustentem o desenvolvimento desse processo. Ter esse “método” do instituto pré-estabelecido deixa Júlia em uma zona de conforto e um

sentimento de realização tão grande e satisfatório que o fato inicial de não ter feito licenciatura em Letras, mas sim bacharelado em filosofia, é silenciado.

Por fim, no que diz respeito à representação de competência oral-enunciativa, Júlia compreende que produzir em língua inglesa pode ser atestado, principalmente, quando há comunicação com falantes considerados proficientes dessa língua. Há uma grande contradição sobre essa representação para ela, pois, ao mesmo tempo em que aponta para a negociação de sentidos que se presentifica na enunciação, por outro, também se relaciona ao caráter instrumental e utilitarista atribuído à LE, indiciado quando ela se remetia às conversas com estrangeiros como forma de praticar a língua inglesa. Porém, viu-se que é muito forte em seu dizer compreender essa competência oral-enunciativa como o processo de comunicação verbal (emissor/receptor), ou seja, representação essa que carrega fortes traços da sua memória discursiva e de seu processo de ensino-aprendizagem de LE.

Ao se colocar na posição sujeito-falante, a representação de competência oral-enunciativa para Júlia está para a ordem da tomada da palavra, de compreender o mundo através de outra posição discursiva. Por outro lado, na posição sujeito-professor ela atribui a competência oral-enunciativa que reconhece possuir ora ao ensino-aprendizagem calcado em aspectos estruturais e em uma abordagem mais tradicional na qual foi ensinada, ora ao seu interesse pelo universo discursivo que se materializa na indústria cultural popular veiculada grandemente na língua inglesa, ou ainda, às interações que travou com outros falantes dessa língua. Portanto, é possível considerar que a primeira representação de competência oral-enunciativa concerne ao desejo da participante pela língua do Outro, seja pela via de suas regras e possível domínio, seja pela cultura que lhe fala e representa. A segunda representação, no entanto, refere-se a sua posição sujeito-professor, ou seja, características da maneira como ela aprendeu o idioma ecoam mais forte nessa posição por estar relacionado à sua relação com o ensino-aprendizagem da LE. Essas duas representações apontam para a confirmação da hipótese dessa pesquisa, ou seja, apesar da força de interpelação do discurso metodológico sobre a professora, as suas representações de língua, ensino-aprendizagem de língua e competência oral-enunciativa derivam da maneira como ela se coloca na posição sujeito-professor, e conseqüentemente, indicam as rupturas nessa interpelação que o discurso metodológico exerce sobre ela enquanto sujeito-professor.

Sendo assim, concluo esta pesquisa apontando que apesar da interpelação do discurso metodológico, as representações derivam do modo como a professora se coloca na posição sujeito-professor, que pode apresentar tanto identificação quanto rupturas ao discurso metodológico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. (1958). **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal.

ANDERSON, P. **La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet**.1999.

AUSTIN, J.L. (1962): **Cómo hacer cosas con palabras**. Barcelona, Buenos Aires: Paidós, 1982.

AUTHIER - REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro e o risco do exílio. In: SIGNORI, Inês (Org.) **Lingua(gem) & Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Heterogeneidades enunciativas**. Cadernos de estudos lingüísticos, 19. Campinas, IEL. 1990.

\_\_\_\_\_. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004

\_\_\_\_\_. **Hétérogenité Montrée et Hétérogenité Constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans Le discours**. DRLAV – Revue de linguistique. 26, Paris, Centre de recherché de université de Paris VIII/CNRS 1982, 26:91-151. <https://doi.org/10.3406/drlav.1982.978>

ANTHONY, E. M. **Approach, Method and Technique**. *ELT Journal*, 17(2), 1963.  
<https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa**: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino. 2002. 210 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique general I**. Paris, FR: Gallimard, 1995.

BORGES, E. F. V. . Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso) , v. 13(2), p. 397-414, 2010.

BERTOLDO, E. S.; AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandes . A constituição de corpora em linguística da enunciação. In: Eliane Mara Silveira. (Org.). **As bordas da Linguagem**. 01ed.Uberlândia - MG: EDUFU - Editora da UFU, 2011, v. , p. 121-133.

CANALE, M. From communicative competence to language pedagogy. In: RICHARDS, J. C. and SCHMIDT, R. W. **Language and Communication**. New York: Longman, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. *Applied Linguistics*. Vol 1, n.1., p.1-47, 1980. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

CAVALHEIRO, A. P. Que exílio é esse, "o da língua estrangeira"? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, p.487-503, jun/ dez. 2008. V.11, N.2.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Língua estrangeira e Língua materna – uma questão de sujeito e identidade. In:CORACINI, M. J(ORG).**Identidade & discurso**– (des)construindo

subjetividades. Editora da Unicamp, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 139-159.

COUTINHO, J.M.A. Freud com Lacan: a psicanálise hoje. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 39, n. 73, p. 15-25, jun. 2016.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político*. O discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução de Vanice Sargentini (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2009. 250 p.

ELIA, L. **O conceito de sujeito** - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FERREIRA-LEMO, P. P. Sujeito na psicanálise: o ato de resposta à ordem social. In: SPINK, MJP., FIGUEIREDO, P., and BRASILINO, J., orgs. **Psicologia social e personalidade**[online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011, pp. 89-108. ISBN: 978-85-7982- 057-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1986.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**/ Michel Foucault; tradução Salma Tannus Muchail. – 8ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANZONI, P. H. **Nos Bastidores da “Comunicação Autêntica”: Uma Reflexão em Linguística Aplicada**. 1991. 106 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

FREUD, S. (1856-1939). **Psicologia das massas e análise do eu/ Sigmund Freud**; revisão técnica e prefácio de Edson Sousa; ensaio bibliográfico de Paulo Endo e Edson Sousa. – Porto Alegre, RS: L&M, 2017.

GRIGOLETTO, E. A língua além do sistema e da norma. In: CASARIN, Ercília Ana; RASIA, Gesualda dos (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

GUERRA, Vânia M. L. . Reflexão sobre alguns conceitos da Análise do Discurso de linha francesa. *Ensaio e Ciência (Campo Grande)* , Campo Grande (MS), v. 7, n.1, p. 217-232, 2003.

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

GUILHERME, M. F. F. O discurso midiático institucional para o ensino de segundas línguas. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. dos. (Org.). **Análise do discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: EntreMeios, 2004, p. 197-209.

\_\_\_\_\_. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* , v. 1, p. 23-41, 2009.

HALLIDAY, M.A.K. As Bases Funcionais da Linguagem . In: DASCAL, M. (or-g.) (1978): **Fundamentos Metodológicos da Linguística**, vol. I. São Paulo: Global Universitária, pp. 125-161, 1970.

HATT (2000) - **Hyfforddi Althrawon Teacher Training. Modern foreign Language - Second Language Acquisition**. Disponível em <http://www.aber.ac.uk/education-odl/scclangacq/langtcach>. Consultado em 01 de Outubro de 2018.

JAKOBSON, Roman. “Linguistics and Poetics”, em T. Sebeok, ed., *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1960.

LACAN, J. **Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano**, In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1960/1998.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. **A discussão do sujeito no movimento do discurso**. 1998. 120 f. Tese (Doutorado em Lingüística)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. A sala de aula e o alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. **Revista Letras**, PPGL UFS, n.27, p.67-71, 2003.

LEANDRO FERREIRA, M. C. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.

LEITE, J.D. **Aula de língua portuguesa: das identificações do professor à sua prática**. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

LEWIS, M. (1993). **The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward**. Hove: LTP.

\_\_\_\_\_. (1997). **Implementing the Lexical Approach: putting theory into practice**. Hove: LTP.

LIMA, L. M. **Reconhecer-se como brasileiro ao conhecer a heterogeneidade linguístico-cultural hispano-americana**. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 50, n. 1, p. 45-53, June 2011. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132011000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132011000100003&lng=en&nrm=iso)>. access on 27 Jan. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132011000100003>

LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

MANNONI, O. As desidentificações. In: M. Mannoni et al. **As identificações na clínica e na teoria psicanalítica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. p.174-196.

MALDIDIER, D.; NORMAND, C.; ROBIN, R.(1976)Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, E. (Org).Gestos de leitura:da história no discurso. Campinas, SP: Editora Unicamp,1997. p.67-102.

MELMAN, C. **Imigrantes –Incidências subjetivas das mudanças de língua e país.** Trad. Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.

ORLANDI, E.P. **Linguagem e seu Funcionamento.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Maio de 1968: Os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2007. p. 59-67.

\_\_\_\_\_. A leitura e os leitores possíveis. In : ORLANDI (org.) **A Leitura e os Leitores.** Campinas: Pontes. 1998. p. 07-24.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **Analyse automatique du discours.** Paris: Dunod, 1969.

\_\_\_\_\_. **O Discurso:** Estrutura ou Acontecimento. Pontes, Campinas, 1990<sup>a</sup>

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Papel da memória.** In: ACHARD, Pierre [*et AL.*]. **Papel da Memória.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. (1975) **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PIMENTEL, R.M.L. **Tematizando o ritual de linguagem**. Ling. (dis)curso (Impr.) [online]. 2010, vol.10, n.2, pp.275-292. ISSN 1982-4017. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322010000200003>

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. 1990.

RICHARDS, J. C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. **The secret life of methods**. TESOL Quarterly, v. 18, n. 1, p. 7-23, 1984. <https://doi.org/10.2307/3586332>

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University, 1986. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROBIN, R. **Le deuil de l'origine. Une langue em trop, la langue em moins**. Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes. 1993.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 5. Ed. Editado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução de A.Chelini, J.P. Paes e I. Blikstein. São Paulo, Cultrix [1916] 2006.

SEARLE, J. **Speech Actos**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SEIDE, M.S; DURÃO, A.B.A.B. **A Abordagem Lexical no ensino de língua portuguesa como língua materna**. Revista GTLex, v.1, p.11-32, 2015. <https://doi.org/10.14393/Lex1-v1n1a2015-2>

SERRANI - INFANTE, S. M. Identidade e segundas línguas. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.231-264.

\_\_\_\_\_. **Memórias Discursivas, Línguas e Identidade Sócio-Culturais**. Organon (UFRGS), Porto Alegre, v. 35, p. 283-298, 2003.

STÜBE NETTO, A. D. **Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração**. 2008. 243 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TAVARES, C. N. V - **O professor e a relação com a língua estrangeira no entremeio da peregrinação e da apropriação**. Zetetike (UNICAMP), v. 19, p. 257-270, 2010.

\_\_\_\_\_. A (in)segurança na estrutura: uma reflexão sobre a relação sujeito - língua estrangeira. In: Cleudemar Alves Fernandes; Ernesto Sérgio Bertoldo; João Bôsko Cabral dos Santos; Fernanda Mussalim. (Org.). **Linguística IN FOCUS: sujeito, identidade e memória**. 2ed.Uberlândia: Edufu, 2004, v. 2, p. 223-247.

\_\_\_\_\_. A língua estrangeira como possibilidade de (re)vestir o desejo na terceira idade. In: UYENO, E.; CAVALLARI, J.S.; MASCIA, M.A.A.. (Org.). **Mal-estar na inclusão: como (não) se faz**. 1ed.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, v. 1, p. 45-72.

\_\_\_\_\_. CAVALLARI, J.S. Linguagem e subjetividade na relação do sujeito com a(s) língua(s). **Letras & Letras (Online)**, v. 32, p. 6-15, 2016. <https://doi.org/10.14393/LL65-v32n3a2016-1>

\_\_\_\_\_. Fronteiras litorâneas no conceito de sujeito em pesquisas sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, UNISUL, v. 13, n. 2, maio/jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000200005>

\_\_\_\_\_. Subjetividades em jogo nos movimentos de migração. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 8, p. 6-15, 2014. <https://doi.org/10.14393/DLesp-v8n3a2014-2>

VAN EK, J. Foreign Language Learning Needs in School. In: VAN EK, J. e J.L.M. TRIM (eds.): **Across the Threshold. Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe. Oxford: Pergamon Press. Council of Europe**, pp. 67-72, 1984.

WIDDOWSON, H. Reply to Fairclough: Discourse and interpretation: conjectures and refutations. In: *Language and Literature*, 1996, p. 57-69. <https://doi.org/10.1177/096394709600500106>

\_\_\_\_\_. The Teaching of English as Communication. In: BRUMFIT, C. & J. JOHNSON(eds.) (1979): **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford, 1972.

\_\_\_\_\_. **Teaching English as Communication**. London: Oxford University Press. 1978.

WOODWARD, K. (2000) Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 7-72.

## ANEXOS

**Anexo 1** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**Anexo 2** – Transcrição dos depoimentos

**Transcrição da Entrevista 1 – 23/01/2018**

P: pesquisadora                      E: Entrevistada

P: Pode começar

E: Então eu ... eu sou estudante de: Filosofia ... ahn:: ... to fazendo só bacharelado nao vou fazer licenciatura mas eu dou aula de inglês já faz ... mais de: quatro anos. Eu comecei dando aula porque: ... eu estudava inglês a muito tempo ... e: uma pessoa conhecida me chamou pra dar aula numa escola ...de um conhecido dessa pessoa também em Uberaba ... e:: ai eu resolvi ir porque eu acho que eu ja tava com o inglês bem bacana mas é claro que eu aprendi muito ... desde então hoje eu acho que eu sou uma pessoa bem mais preparada pra dar aula do que quando eu comecei ... mas é isso eu ...

P: Foi assim que você começou a:: che/ você chagou a ser professora de Inglês então ...

E: Foi... porque eu estudava a muito tempo ... e:: eu cheguei a fazer alguns cursos e tal estudava muito por conta própria mas depois eu cheguei a fazer alguns cursos principalmente de comunicação... conversação ... e depois eu conheci uma pessoa era um amigo que: ... o trio dele tinha uma escola de inglês e ele me chamou pra dá aula ... e ai eu entrei lá

P: E como que eram esses cursos de comunicação que você fez?

E: Era: um curso: ... bom é uma escola bem conhecida pode falar o nome? ((falou mais baixo))

P: ((acenei a cabeça que sim))

E: foi um curso da [x] ... eh:: eu tava procurando um curso que não tivesse gramática nem nada disso porque eu já tinha estudado isso por muito tempo ... então eu fui atrás de um curso que fosse mais focado na comunicação mesmo principalmente no *speaking* e no *listening* ... porque eu não tinha oportunidade ... pra estudar isso ... porque eu/ eu tinha estudado sozinha por conta própria a maior parte da minha vida ... só que não tinha como eu praticar a fala e nem/nem o *listening* né? Nem o *speaking* nem o *listening* ... e: eu acho que me ajudou bastante foram três anos de curso

P: E como que é sua história ... com a língua Inglesa?

E: ... Eu acho que começou por: ... por gostar da cultura mesmo assim principalmente de música ... foi o que me levou muito a: ... começar a estudar inglês ... éh: acho que tudo que gostava tudo que me chamava atenção no comecinho da adolescência acho que eu tinha uns doze anos quando eu comecei a estudar ... tudo que me chamava atenção vinha dos Estados Unidos ... tudo... então isso me fez querer aprender a língua

P: Uhum e você sabe alguma outra língua estrangeira?

E: Eu estudo Espanhol

P: Espanhol e: por que Espanhol?

E: Na verdade foi: a vida que me levou a estudar Espanhol não foi uma escolha assim de querer estudar Espanhol ... porque na escola que eu trabalho: também tem o curso de: de Espanhol além de Inglês tem Espanhol ... e foi fácil pra eu começar a estudar e por eu ter interesse em línguas no geral ... eu resolvi começar mas também me apaixonei por Espanhol...

P: E qual que é essa sua relação com o Espanhol?

E: E acho que o Espanhol ... o que me motiva a estudar é:: viagens são as viagens eu ... tenho muita vontade de viajar pela América Latina ... eu acho que tá próximo assim de países de língua espanhola me motiva bastante acho que isso daí que ... que me faz ter uma relação maior com o Espanhol

P: E o Inglês ... te motiva ... por que?

E: ... Principalmente pra ... eu acho que foi uma questão de: ... tipo assim os maiores ídolos que eu tinha: falavam Inglês entende...

P: Entendi ...

E: Os filmes que eu mais gostava ... os seriados que eu mais gostava as bandas de rock que eu mais gostava todas ... de língua inglesa ...

P: Uhm ... e como que foi seu contato com a escola assim você já deu aula em outra escola ... como que é seu contato com: a questão de dar aula?

E: Então foi meio que: ... no susto né? que eu comecei a dar aula porque eu/eu não pensava em nada disso ... e: me chamaram pra dá aula numa escola eu comecei dando aula pra: duas turmas ... então/acho que passou um uns seis meses dando aula assim pra duas turmas só e: eu comecei a gostar muito disso tanto é que eu larguei o outro emprego que eu tinha ... eu trabalhava como secretária ... numa empresa de engenharia ... tinha nada a ver ... e eu parei de trabalhar com isso e resolvi ai depois desses seis meses eu pensei que eu pudesse ta no/na profissão que realmente eu gosto e eu resolvi procurar outras escolas

P: E como que foi essa experiência pra você?

E: Qual experiência você fala?

P: De dar aula

E: ... No início foi difi/... eram/eram turmas de adolescente ... no início foi difícil assim principalmente essa questão da postura porque eu acho que eu sou uma pessoa muito tímida ... eu era mais ainda antes de ser professora ... foi difícil assim ... assumir a postura de tá na frente de pessoas e tê que ... éh: ... liderar né? digamos assim ... as atividades de uma sala de aula ... eu - fui - me: vencendo assim ... mais ... eu fui me apaixonando no mesmo tempo que eu fui superando assim os maiores desafios

P: Uhum e com essa escola aqui, qual que ... foi a sua experiência?

E: Essa escola eu mudei pra Uberlândia ... e eu tava trabalhando numa outra escola aqui ... só que eu não tava muito satisfeita com: a questão de: ... gerenciamento da outra escola então eu resolvi procurar outras ... e enviei currículo pra outras escolas essa daqui tava abrindo naquela época ... e: quando eu cheguei foi a primeira escola que eu tive contato que teve um método realmente assim estabelecido sabe? Que você não chegava pra dá aula e vai ... f/faz o seu método ... foi a primeira escola que eu tive contato que tinha um método ... que dava um treinamento completo antes de começar a dá aula então eu me senti muito: acolhida aqui nesse sentido

P: E o que qui cê sabe da metodologia da escola?

E: Ahn... a metodologia aqui ... é Lexical Comunicativa ... então a gente trabalha basicamente com léxicos ensinando chunks blocos de linguagem e:: a parte comunicativa é: ... principalmente estimular o aluno a querer se comunicar ... éh: ... dramatizar cenas situações em que ele precise se comunicar e que ele precise em que ele sinta necessidade de: ... de situações naturais né? como ... pedir comida chamar um taxi enfim ... Dessa parte comunicativa

P: E como que você se sente dando aula aqui? ((na escola de idiomas que ela trabalha))

E: Ah eu me sinto:: ... realizada eu acho porque ... na verdade é/é até engraçado porque e/eu cheguei aqui ... eu era ... completamente gramatical até porque a minha aprendizagem foi completamente gramatical ... então ... no início foi um/un desafio também porque: ... eu tive que largar esse ... esse método próprio que eu criei ... que não foi nenhuma escola que tinha me passado mas foi a forma tradicional que eu aprendi ... e eu tive que largar isso pra poder ensinar no método lexical e comunicativo ... que não ensina gramática dessa maneira né? algo mais contextualizado ... mas por incrível que pareça depois de ... acho que depois de uns dois semestres dando aula eu consegui realmente pegar o jeito assim e hoje: eu acho que eu não me vejo mais dando aula de forma gramatical

P: uhum

E: É/ tipo ficou natural assim... dá aula de uma forma lexical

P: Entendi ... mas me conta como que você se sente dando essas aulas?

E: As aulas lexicais?

P: As duas... como você se sente ... dentro de sala de aula dando esse tipo de/de aula?

E: Eu me sinto confortável eu acho ... é como se eu tivesse ensinando Inglês prum: ... sei lá um amigo chega e me pergunta "ah como é que cê fala tal coisa? como é que cê fala" a propósito?" ... ah então a propósito você fala *by the way* ... em Inglês ... serial algo assim ... eu acho que o ensino fica com uma forma muito natural é como se você tivesse passando o seu conhecimento de Inglês da forma mais natural possível é assim que se fala

P: E como que você dá essas aulas lexicais?

E: Eomo eu dou?

P: uhum

E: Você fala assim ... da questão de ... da estrutura da escola ou ...

P: É... que jeito que você entra na sala e começa a dar essas aulas?

E: Bom como nessa escola que eu trabalho agora ... eh: ... além dela ter ... .... uma abordagem que ... que é a lexical e comunicativa ... todo método das aulas também ele é dado pra gente então ... a gente um livro que é seguido ... e: ... dentro desse livro ele tem um passo a passo da aula todo passa a passo então basicamente eu sigo o passo a passo da aula ... que: bom tem partes da aula parte de passar vocabulário parte de interpretação de texto outras partes de realmente passar o léxico ... passar o ... as expressões e todos os blocos de linguagem ... e eu sigo basicamente o que tem no livro

P: Uhum... e essas aulas comunicativas? Como que você ... aborda elas?

E: As comunicativas elas são um pouquinho mais abertas ... dentro da metodologia então ela não é ... tão fechada assim como a lexical porque são aula ... uma aula lexical e q a outra aula é comunicativa ... sempre assim ... ahn... as comunicativas elas são mais abertas eu costumo preparar elas mais de acordo com a minha personalidade ... porque eu vejo que tem professores aqui por exemplo que são mais ... *outgoing*? ... são mais ...

P: Extrovertidos

E: Extrovertidos ... eh: ... eu acho que eu sou mais quieta mais calma então ... eu tento preparar elas de acordo mais com a minha personalidade porque eu me sinto mais à vontade ... .. ahn: .... mas eu acho que o principal que eu faço nas aulas comunicativas é tentá: bola/deixar rolar uma conversa ... então eu acho que faço muitas perguntas pros alunos ... e deixo eles ir me contando da maneira que eles conseguem eu vou ajudando ...

P: E por que você faz desse jeito? Por que que você decidiu fazer desse jeito?

E: Porque eu percebo que é uma forma que: eu me sinto à vontade primeiro ... perguntado fazendo perguntas e é uma forma que eu sinto que os alunos se comunicam mais ... ahn... eu sei que ... tem outros professores que fazem de formas diferentes as vezes deixa os alunos conversar um com o outro sozinhos, enfim ... eu sinto que eu tenho mais controle do aluno assim eu consigo ajudar mais ele a se comunicar mais eu consigo ... éh corrigir quando necessário ... e eu/eu sei porque eu to mais perto do aluno fazendo assim

P: Uhum ... e me conta como que á sua percepção de que você ali viu que o aluno comunicou? Como que você sabe ali que ali o aluno teve comunicação no caso ... que você fala que você deixa ele solto pra comunicar ... então em que momento que/que você vê que ali houve uma comunicação por exemplo?

E: Eu acho que tem muito a ver com a mensagem passada com a informação que é passada assim ... se eu entrei na sala sem saber que o aluno gosta de futebol ... e ele falou em Inglês que ele gosta de futebol eu acho que ali aconteceu uma comunicação ... que to sabendo mais dele do que eu sabia antes entende? ... e ele não falou uma palavra em português

P: Entendi ... certinho então muito obrigada

### **Transcrição da Entrevista 2 – 12/04/2018**

P: pesquisadora                      E: Entrevistada

P: Júlia me conta, o que que você/ o que que é língua pra você?

E: ...Eu acho que é uma forma de: de expressão... tipo assim de passar uma mensagem ...

P: Expressão de que?

E: Expressão ... do que ... da minha percepção de mundo eu acho ... da forma como eu vejo as coisas ...

P: E que jeito você vê?

E: ((risos)) é um pergunta extremamente difícil mas acho que depende... do que que a gente ta falando sei lá... você tá me perguntando agora... o que que eu vejo das coisas

P: É que você falou que a língua é um expressão do mundo de como você vê as coisas então ... como que você vê as coisas assim ... que ... se é isso pra você né? Como que você explicaria?

E: Eu acho que/como eu vejo qualquer assunto distinto entende? E aí eu vou formar uma opinião a cerca daquilo ou simplesmente eu vou ter uma descrição a cerca de alguma situação de alguma coisa de algum objeto ... e a língua é algo que faz ... so-ciabilizar isso eu acho ... porque: se eu tiver uma abstração das coisas ... e simplesmente

... segurar isso pra mim ... tá tudo bem tem o fato de que eu preciso da língua pra ... mentalizar isso tudo mas eu acho que ... o mais importante disso tudo é eu passar isso adiante entende? ... Duma forma que eu possa conversar com alguém e: ... expressar ... uma descrição sobre alguma coisa ou a minha opinião sobre alguma coisa ... éh... e de uma forma coerente né? de uma forma que a gente possa se entender

P: Entendi. E o que é você saber uma língua? O que que é saber uma língua pra você?

E: Eu acho massa essa pergunta porque quando os meus alunos perguntam isso tipo assim eu já tive muitos alunos falando "ah! como que é falar uma outra língua além do português?" ... pra mim é tipo super poder assim ...

P: ((risos)) É?

E: Porque eu acho que ... se você imagina sei lá cê tá numa sala ... e tá com a/ por exemplo cê tá numa sala de:/de um hospital esperando pra ser atendida por exemplo e: tá numa TV passando um filme inglês tá sem legenda sem nada ... tem várias pessoas lá que elas tão tipo assim ... elas tão só vendo ... coisas passando na tela ... talvez seja um filme elas estão vendo imagens de pessoas ... e você tá entendendo então você tá pegando uma imagem e/e uma mensagem que as outras pessoas não tão pegando ... ou seja ... quando você sabe uma outra língua ... você tem/ você abre caminhos a mais você tem a possibilidade mu:ito maior do que pessoas que só tem a língua nativa ... por exemplo

P: E /por exemplo por que você se diz que você sabe uma língua ... me fala "não! eu sei essa língua por causa disso" ... por que que você acha que você sabe?

E: Éh ... assim ... eu acho que ... saber ... pelo menos o mínimo possível pra poder ter ... éh: ... pra poder ter uma comunicação nessa língua ... pra poder conseguir... receber sabe? ter um *input* dessa língua pra poder receber informação dela e: ... a partir do momento que eu ouço um discurso em inglês ... eu aprendo algo que eu não sabia antes ... eu acho que tem a ver com isso ... porque saber assim é: ... eu acho/ eu sou muito humilde nesse sentido inclusive eu acho que até tenho mu:uito pra aprender com relação ao inglês ... mas ... a partir do momento que eu leio alguma coisa e eu ...

descubro algo que eu não sabia ... e que eu não tinha lido em momento algum no português ... ou eu ouço alguma coisa que nunca tinha ouvido no português ... éh eu acho que é esse momento que faz eu pensar que eu sei alguma coisa do inglês entende? Eu aumentei o meu conhecimento pessoal a partir de outra língua ...

P: Hmm ... você falou éh ... que é saber o mínimo né? O que é saber o mínimo pra você?

E: Éh ... eu acho que é isso ... é ter a possibilidade de ter o mínimo de comunicação sabe? por exemplo "ah, dá licença" aí você chega pro lado ... ou ... éh "faz um favor pra mim" e sei lá "apaga o quadro ali que tá manchado" ... sei lá ... na outra língua e você conseguir ... responder essas/ esses *requests*

P: Então é ... esse seria esse mínimo? Básico de ...

E: É ... acho que sim... éh eu acho que tem a ver com o que a gente ensina pra alunos *beginners* né? É tipo assim ... ter ... porque quando você tá começando a aprender uma língua você não consegue discutir sobre política por exemplo ... você não consegue ter uma discussão um pouquinho mais aprofundada de um assunto ... mas você consegue se virar em situações do cotidiano ... acho que aí já é o mínimo entende? Você conseguir trocar algumas palavras com uma pessoa de/ de outra língua e: ... de novo aquela mesma ideia ... de saber alguma coisa dela que você não sabia antes ...

P: Uhum ... e o que é saber uma língua estrangeira pra você?

E: ... .... tá ... como língua estrangeira ... é exatamente isso que eu te falei ... que as outras perguntas eram do português?

P: Não! A sua ideia ... uma língua ai você falou do inglês né?

E: Aham ... éh porque tipo assim ... se a gente for pensar em entrar na discussão de o que é ter uma língua ... não uma língua estrangeira mas ter uma língua? ... Nossa eu

acho que isso é muito complexo ... porque eu acho que isso entra em ... em uma questão ... se lá psicológica da coisa ...

P: E o que é ter uma língua então pra você? ... Sem ser estrangeira ... uma lingua ... português...

E: Eu li um artigo uma vez que falava sobre/sobre essa questão/a língua faz a gente ser social ... ela faz com que: ... a gente possa passar um informação e receber uma informação ... e isso socializa as pessoas entende? Não só pessoas né? A gente poderia pensar em animais que se comunicam ... não necessariamente com uma língua ... tem uma comunicação ... alguns podem até ter uma lingua né? Porque tem alguns animais que ... emitem sons e tudo mais ... talvez esses sons significam alguma coisa... acho que tem a ver com isso a lingua... não só sons símbolos no geral ... simbolos que significam alguma coisa e que a gente pode compartilhar essas ideias ...

P: Uhum ... então saber língua estrangeira pra você ... é o que?

E: Éh: ... se a gente pensar aqui então uma língua é um conjunto de símbolos ... dessa forma que eu te falei ... saber uma lingua estrangeira vai ser saber um outro conjunto de simbolos diferente daquele que eu aprendi ... como lingua nativa .... da onde eu nasci com as pessoas que eu me relaciono ...

P: E nessa concepção sua que língua que você tá falando? Qualquer língua estrangeira ou tem uma lingua específica?

E: ... A que eu tenho contato é o Inglês ...

P: Com o inglês ... então saber uma lingua estrangeira pra você inglês é isso?

E: Uhum

P: E me fala o que você acha desse método que a gente tem que utilizar aqui nas aulas?

E: ... Éh... eu acostumei com ele porque de inicio eu/ eu tive o meu aprendizado com o inglês foi completamente diferente do que eu tenho aqui do que eu trabalho ... éh: ... o meu aprendizado foi totalmente gramatical bem tradicional daquela forma de repetir várias vezes ... as/ as ... por exemplo repetir frases com ... com pronomes ou ... conjugação de verbo esse tipo de coisa... foi bem tradicional... A forma que eu trabalho não tem nada a ver com isso assim... porque aborda a gramática de uma outra forma ... mas ... eu acostumei com isso e eu vejo o/ o a abordagem lexical hoje como ... uma ferramenta mais natura de /de ensino de linguas ... eu entendo dessa forma ... a cada dia eu aprendo um pouquinho mais da abordagem lexical porque eu acho que ela b/... ela é complexa eu acho que agente aprende muito na/no dia - a - dia em aula ... mas eu/eu percebo que ela é ... é como se você tivesse ensinando uma palavra em português ... prum estrangeiro que tivesse aqui agora ... mas no dia-a-dia sabe? Num contexto real ... Eu acho que a abordagem lexical tem muito a ver com isso

P: Uhum ... e você falou que você aprendeu do jeito tradicional né? O que é esse jeito tradicional?

E: É: a forma gramatical ... não sei acho que quando eu comecei a estudar ingles eu não sei se tinha muitos métodos diferentes mas ... era assim você ia pra escola e aí você tinha lá ... "preencha os *gaps*" por exemplo ... e aí você tinha que preencher com *his* ou *her* ... esse tipo de coisa ... e aí você vai lá preenche os *gaps* e aí os professores ensinavam daquela maneira gramatical ... "Ah porque ... por exemplo ... éh: ... quando você tá conjugando verbo em inglês ... se você estiver falando da terceira pessoa do singular você adiciona um S no final do verbo no presente simples" ... era esse tipo de coisa sabe?

P: E você aprendeu com esse método?

E: Aprendi ...

P: E o que que te fala que você aprendeu? Qual a evidência que você fala "eu aprendi" por causa de que?

E: Porque justamente depois de muito anos estudando nesse método porque ... desde adolescente acho que ... sei lá ... dez anos estudando dessa forma ... eu consegui perceber que quando eu tive oportunidade de me comunicar com um ... estrangeiros ... eu pude usar o inglês sendo que a minha fonte de estudo foi essa basicamente ...

P: Uhum ... e quando você começou a estudar inglês você tinha quantos anos?

E: ... Eu acho que uns doze anos de idade

P: Doze? E quais eram as suas expectativas naquela época quando você foi estudar quando você começou a estudar inglês ... o que você queria com a língua?

E: ... Eu acho que na época o que me movia era simplesmente o meu gosto por/pela cultura ... Americana no geral ... éh gostar de: ... grupo musical americano ... de filme algum ator específico que eu gostava muito e ele era ... nativo americano ... eu acho que era isso eu não tinha uma visão assim tipo de futuro do que eu queria do inglês sabe? Era mais ... algo bem momentâneo ... era uma coisa que gostava daí eu queria saber ... Naquela época mas isso foi mudando com o tempo ...

P: E aí me conta mais sobre esse mudando

E: Porque quanto mais eu fui aprendendo o inglês ... mais eu fui me apaixonando por essa questão de línguas ... e não só pelo inglês eu tive época que eu queria aprender Finlandês ...

P: Nossa! ((risos))

E: ((risos)) tipo umas coisas assim ... tinha um site que chamava *live mocha* ... e era .. tipo não era igual hoje que tem um monte de aplicativo que dá pra baixar e aí ... é fácil de aprender ... Na época era um pouquinho mais complicado eu acho que era uns ... dez anos atrás ... eu devia ter uns quinze dezesseis anos ... éh ... eu descobri esse site foi a maior descoberta da minha vida assim ... eu comecei a conversar com pessoas da ... Polônia ... da Rússia ... da: ... tinha uma menina da África que eu

conversava e tudo em inglês ... só que daí eu comecei a conhecer outras línguas ... e: ... eu comecei a gostar de sonoridades diferentes de língua diferente e tal ... as vezes as pessoas gravavam um áudio e me mandavam na língua nativa e isso me chamava muita atenção ... me ajudou a chamar mais atenção pro inglês porque me fez querer entender mais do inglês ... porque era algo que já tinha começado então "tá agora eu quero ... dominar esse idioma de alguma maneira" ... ou saber aquele mínimo do inglês pra eu poder ... ter essa troca de informação e tal ... Ah e aí foi indo ... eu acho que ... foi algo que ... quando eu percebi eu ... eu já tava bem envolvida com essa questão de língua ... já tava me chamando tanta atenção ... e a partir daí eu comecei a valorizar mais o aprendizado de línguas ... seja de inglês ou de espanhol que eu estudei depois ... de alemão que eu estudei por um tempinho ...

P: Tem algum momento que você consegue falar que: ... "ai o inglês me chamou mais atenção por causa disso" ... que por isso que você decidiu se dedicar ...

E: Eu acho que o fato de o inglês ser essa língua universal assim ... eu acho que essa questão de ... aquilo que eu te falei sobre ter um super poder falando uma língua ... talvez tenham linguas que sejam super poder um pouquinho mais fraco ... outras línguas sejam super poder maior porque em qualquer lugar que você estiver você vai poder se comunicar com essa língua ... e o inglês é o caso ... se você for pra Europa a maioria dos países na Europa consegue se comunicar em inglês com todas as pessoas ... mas se eu tivesse aprendido Filandês por exemplo ... eu só ia conseguir conversar com pessoas da Finlândia ... eu acho que isso é o que chama mais atenção no inglês ... a vontade de viajar também ... de conhecer ... lugares diferentes também faz com que o inglês seja mais importante nesse quesito

P: E por que que você acha que é um super poder aprender uma língua?

E: Ah:! porque é um super poder você/você ... você sabe de alguma coisa sabe? Você tem o poder de entender alguma coisa que algumas outras pessoas não entendem ... nós duas somos da área de humanas por exemplo ... eu não sei como é que você é em exatas ... mas se chegar alguém falando de fórmulas matemáticas a gente vai fica meio perdida ... tipo ... não temos esse super poder ... pra entender essas fórmulas

matemáticas ... que é tipo uma linguagem a parte ... mas se chegar um nativo aqui falando em inglês a gente consegue tranquilamente conversar e tal ... por isso que é um super poder ((risos))

P: Interessante ... e me fala o que que você acha desse método que a gente usa voltado pra/prá parte oral ... pra oralidade pra produção oral ... o que você acha desse método?

E: Eu gosto muito da parte comunicativa ... do método de lexical e comunicativo ... e eu acho que a parte comunicativa ... é ótima por ... por exemplo você está na quinta lição de *book 1* que é o primeiro livro ... são alunos que muitos não tiveram contato nenhum com a língua ... e na quinta aula ... ou seja eles tiveram cinco horas de aula ... eles conseguem ... fazer o pedido de comida e bebida por exemplo ... e eu já vi isso acontecer em muitas ... muitas ... salas de aula ... e eu vejo que isso é mérito da: ... da parte comunicativa da aula assim ... que faz com que o aluno tenha uma situação e ele tenha que se expressar naquela situação ... e aí ele vai tipo assim "e agora?" agora eu tenho que falar eu tenho que ... me expressar de alguma forma ... de maneira ora né?

P: Uhum ... e como que você ensina ... essas aulas?

E: As comunicativas ... eu acho que assim ... elas são ... sempre um desafio de acordo com turma ... que depende muito de pessoa pra pessoa ... mas no geral eu tento realmente colocar situações de que as pessoas ... precisem de comunicar em inglês ... éh ... seja fazendo perguntas pra que ela me responda em inglês ... seja ... oferecendo alguma coisa e: ... estimulando para que elas respondam em inglês ...

P: Entendi ... aí você me falou que você aprendeu da maneira gramatical né? Me conta como que fica então ... éh ... como que é isso na sua prática hoje se você aprendeu daquele jeito e hoje você tem que dar aula assim?

E: Pra mim eu aprendi daquela forma gramatical só que levou bastante tempo ... como eu te falei foi mais ou menos uns dez anos até que eu pudesse trocar algum tipo de ... de conversa com alguém sabe? ... Demorou bastante ... eu acho que tem a ver com isso ... com o tempo ... e tem a ver também com a minha insegurança na hora de me comunicar no início ... porque ... eu falava e ficava pensando muito no que eu tava

falando ... não tinha uma fluência assim tipo ... sabe? de ... de conseguir ... desenrolar uma conversa ... sem ter essa preocupação de "ih! falei errado!" ... sabe? muito da minha insegurança com a língua até hoje tem a ver com isso ...

P: Isso?

E: Com o aprendizado gramatical

P: Mas essas regras elas te ajudaram a falar?

E: ... ((suspiro)) eu acho que me ajudaram a falar porque a partir do momento que eu estudei da forma gramatical eu ... adquiri vocabulário ... basicamente por isso ... então na hora que eu comecei a conversar eu tinha vocabulário porque eu tinha aprendido daquela maneira ... mas pra me ajudar com a fluência na hora de falar ... montar frases e ter uma coerência no meu discurso eu não/não sei se ajudou tanto assim

P: O que te ajudou então?

E: Botar a cara a tapa ((risos))

P: E como que você botou a cara a tapa?

E: Tendo contato com pessoas ... todas as vezes que eu tive oportunidade de conversar com alguém em inglês ... eu ia e ... testava ... me jogava ... pedia *feedbacks* das pessoas

P: Uhum ... e como é você ter que ensinar então agora ... inglês nesse método que você acha tão bom sabendo que você não aprendeu desse jeito? ... É tranquilo? É de boa?

E: Éh ... não ... eu acostumei com o método ... de inicio assim eu tive uma resistência mais com o lexical do que com o comunicativo ... porque a abordagem comunicativa foi a que ... aparentemente foi o que me faltou ... e o que faltou no meu aprendizado para que eu alcançasse fluência ... então eu acho que foi bem mais fácil de eu me adaptar com ela ... mas a abordagem lexical eu tive um pouquinho mais de resistência

sabe? principalmente porque tem alunos que perguntam "mas por que que é assim? ... por que que faz assim?" ... e na abordagem lexical ... bom na verdade a gente joga a real não tem muito porque de ser assim ... é uma convenção as pessoas falam dessa forma ... e isso me deixava um pouco angustiada de inicio ... mas hoje em dia ... acostumei depois de quase quatro anos trabalhando com essa abordagem ...

P: Aí quando os alunos te perguntam o porquê você faz o que?

E: Hoje em dia eu respondo/aí vai depender da situação né? mas ... se for realmente por exemplo uma questão de combinação de palavras ... questão de ... ahn ... ser *heavy rain* e não *strong rain* por exemplo ... é porque é convenção as pessoas falam dessa forma são palavras que combinam melhor ... do que *strong rain* ... porque se eu for pensar lá da forma que eu aprendi ... da/na abordagem gramatical ... tava ok falar *strong rain* ... não tinha problema nenhum ... ninguém nunca me falou entende? que tinha algum problema de falar porque se *strong* é forte e *rain* é chuva então encaixa ... entendeu?

P: Entendi ... E como que era essa questão da oralidade quando você estudava? ... Nas suas aulas de inglês quando você estudava inglês na escola ... não sei ... como que era essa questão de oralidade pra você?

E: Eu não tive um foco nisso até que depois eu procurei um curso ... depois de ter estudado muito tempo .. éh ... gramática eu resolvi procurar um curso de conversação ... então eu tava/fui atrás de uma escola que não tivesse ... pelo menos não tivesse o foco em parte escrita nem nada ... aí eu encontrei uma escola assim ... que na verdade nem mexe com ... na verdade os livros dessa escola nem tem nada escrito tal ... me ajudou assim ... éh ... mas realmente quando os professores ensinavam o vocabulário novo a maioria eu já conhecia ... eu só precisava de prática ... e aí eu tive prática nesse método ...

P: Nesse aqui que a gente trabalha?

E:Não ... da escola que eu estudei

P: E qual que foi o método? Como que você praticava?

E: É o audiovisual ... é aquele que você olha pra imagem e: ... repete ... aí depois ... no caso dessa escola os professores repetiam uma frase/eles falavam um frase ... e os alunos repetiam ... tipo ... "*I like to go shopping on weekends ... and you? Do you like to go shopping on weekends?*" ... e aí eu tinha que responder de acordo com o vocabulário que foi aprendido naquela lição ... basicamente isso me ajudou bastante porque eu tava realmente procurando uma escola que me ajudasse com a a parte oral ...

P: E quais que foram as evidências que você teve lá que "não agora eu tô conseguindo!" ... falar em inglês

E: Porque quando alguém me perguntava eu respondia ((risos))

P: Ah! Entendi ... ((risos))

E: Entende? E eu conseguia responder e tipo assim ... ok respondi ... aí eu pensava um pouquinho ... tá bom tá certo é isso aí ... e também por conta da: ... da atitude do professor quando me ouvia ... porque o professor "Ah que legal" .... e continuava a conversa sabe? Não era uma coisa tipo "não entendi o que você falou!" ... ele entendia e continuava então ... me dava segurança

P: Uhum ... e o que hoje aqui na escola né? o que você mais priv/privilegia nas suas aulas?

E: ... Hmmm ... ((a participante ficou bem pensativa)) ... é uma pergunta que ... depende do semestre eu acho ((risos)) ... porque todo semestre eu acho que eu começo com uma visão um pouquinho diferente ... e eu tenho buscado melhorar cada semestre que passa ... éh: ... já teve eu acho que mais no começo ... eu tive mais ... preocupação com essa questão ... éh ... gramatical mesmo eu acho ... com essa questão de que os alunos não falassem ... *he don't* por exemplo ... eu tive mais preocupação com esse tipo de coisa de que eles entendessem isso ou que eles entendessem o que que é ...

*he's lived in New York* e *He lived in New York* por exemplo ... eu tive mais preocupação com essas coisas

P: Mas isso quando? Quando você entrou ...

E: Quando eu entrei ... ((bem no comecinho - fala minha)) ... eu acho que tipo assim no primeiro ano ... trabalhando aqui ...

P: Você está aqui a ...

E: Três anos e meio? ... ahn ... agora por exemplo esse último semestre depois de alguns treinamentos que a gente teve ... eu tenho focado um pouquinho mais na parte comunicativa da aula ... éh ... por exemplo a dramatização de diálogos ... tenho chamado atenção pra isso tenho chamado atenção pros *chunks* que aparecem nos diálogos e: ... tenho ... tentado ... preparar as lições comunicativas ... melhor assim ... eu tenho tentado focar ... tentado extrair o máximo das comunicativas pensando em cada aluno porque não é igual pra alunos diferentes ... tipo assim preparando aulas/as aulas comunicativas de acordo com cada turma ... pensando na melhor maneira de fazer com que os alunos falem ... me respondam

P: Como que você faz isso?

E: ... Eu tenho tentado falar menos ... e deixar ... perguntas ... por exemplo se eu sei que te uma ... teve uma aula semana passada ... que foi uma turma de *teenagers* ... que são meninas tímidas assim ... nessa turmas ... éh ... tinha uma questão que eu precisava que elas me respondessem sobre ... festivais no Brasil ... quais são os festivais no Brasil? éh ... qual é o feriado favorito delas e tal ... eu tentei fazer perguntas mais simples ... e de acordo com as respostas delas ... eu fui perguntando "*Why? why is this your opinion?*" ... ou se elas me falassem que "*Ah! o festival tal é o meu favorito*" ... "*but did you go to this festival? ... why is this your favourite festival?*" ... Enfim ... eu tentava jogar uma pergunta bem simples pra que elas me respondessem ... provavelmente de uma maneira simples ... mas pelo menos elas me

deram uma resposta e daí eu pude tirar outras perguntas ... e eu acho que funcionou nessa aula em especial ... porque elas falaram mais do que o normal

P: E o que é esse responder simples pra você?

E: É umas perguntas por exemplo ... "*what's your favourite holiday? ... ok It's Easter ...* e aí fica aquele silêncio ... e eu tenho tentado deixar esse silêncio porque talvez elas possam pensar um pouquinho mais na resposta ... eu tento não ... tipo assim não interromper sabe? ... "*Ah ok but why is Easter your favourite holiday? ... hmmm ... because .... my family get together*" ... Enfim ... tipo coisas assim e elas foram me dando respostas ... simples elas não desenvolveram tanto a resposta ... mas eu fui tentando fazer perguntas ... perguntas como *When ?... why ?... who?* sabe? esse tipo de coisa

P: Aqui na escola ele prevê né? A própria escola prevê que a gente dá uma ênfase na oralidade né? Como que você vê isso? É tranquilo pra você?

E: É ... é justamente algo que tenho tentado focar principalmente nesse semestre ... porque muitas vezes eu percebo que em aulas comunicativas eu falo mais do que os alunos ... e:...teria que ser o contrário né? ... mas tem sido um desafio fazer com que eles falem mais ... justamente por esse motivo que eu te falei ... muitas vezes as respostas são muito curtas assim ... não desenvolve ... um ... uma conversa com relação àquilo sabe? como por exemplo seria uma conversa natural sobre isso se eu tivesse encontrando um nativo e eu fosse falar sobre qual o feriado favorito dele provavelmente ele só não responderia *Easter* ... provavelmente "*Ah! I like the Easter because ... I like the chocolate ... ahn ... I like to take days off from work*" ... sei lá ele me responderia alguma coisa ...

P: Hmmm ... mas pensando em português porque eu achei legal que você falou isso ... se eu te perguntasse "Qual é o seu feriado favorito em português?" Você responderia só Páscoa?

E: ((risos)) talvez eu respondesse "Nossa! Pra mim é o Natal! porque ..." mas se você não me falasse nada ... tipo assim se você ficasse me olhando ... provavelmente eu iria

continuar "Nossa porque Natal é ótimo porque eu fico junto com a minha família ... porque eu gosto de viajar..." provavelmente eu ... continuaria

P: Aí não seria tão simples pra você? Porque você continuou?

E: Não ...

P: Mas e você falasse só Natal seria simples? "Ah tá que legal!"

E: É né? Tipo assim ... tá ... parece que é uma pessoa que não tá afim de conversar sabe? ... só que aí você tem que ver o seguinte ... talvez na vida real se eu te falasse "é o Natal" ... seca assim ... você poderia pensar "tá é o jeito dela ... ela falou que é o Natal e pronto" ... mas a questão é que a gente tá numa sala de aula e o objetivo é realmente falar ... então nem faz tanta diferença assim o assunto ... mas ... eu tenho tentado ... fazer com que os alunos falem porque eles estão aqui pra isso ... pra aprender entende? ... tipo assim não importa se a gente tá falando de feriado se a gente tá falando de viajar se a gente tá falando de fazer tarefa ... sei lá ... eu preciso que você fale que você dê a sua opinião para poder praticar as coisas que você já aprendeu até aqui

P: Uhum ... mas pra você é tranquilo a escola ter esse foco de só oral ... porque o foco maior dela é né? O foco é bem oralidade ... então pra você é tranquilo assim ... como professora de inglês

E: Tranquilo? ... tranquilo tipo assim de ensinar assim ... ou tranquilo tipo "eu concordo totalmente com o método?"...

P: O que você quiser falar... qualquer um dos dois...

E: Assim, eu particularmente tenho uma opinião em relação ao método....

P: Qual é a sua opinião então?

E: Eu acho que tem muitos pontos positivos ... eu acho que ... justamente a parte comunicativa é o ponto mais positivo ... mesmo em contra partida tem algumas coisas que eu acho que ... por exemplo se eu tivesse dando aula particular na minha casa eu faria um pouco diferente... ahn... primeiro .... a questão da abordagem lexical de: focar no inglês provável e não no inglês possível ... eu acho que a gente pode se virar com o inglês possível ... sabe? É preferível você ter um inglês possível aquele inglês que talvez não é tão provável que aconteça ... mas que você possa se comunicar do que focar só no inglês provável ... e talvez criar tipo assim ... uma: ... um mostro do inglês possível sabe? "Você não pode falar dessa forma aqui *strong rain* nunca, você não pode isso não pode sair da sua boca" ... só que tá ... talvez se eu falar isso pra um nativo ele vai falar "*No you don't say like this ... you say heavy rain*" ... ok! ... aí eu aprendi na hora entende? ... As vezes eu acho que isso é um pouquinho rígido assim nesse ponto assim ... eu aprendi com o inglês possível ... e eu pude me virar bem ... claro que ... de início quando eu comecei a falar era um inglês mais sofrido né? Era algo que assim ... as vezes eu tinha/quando eu tava conversando principalmente com nativos ... muitas vezes tinha que parar e eles me explicavam alguma coisa ... "Não ... você não fala assim ... isso daí tá estranho ... tá soando estranho o que você tá falando..." ai eu "ah! então como que fala? ... fala assim ... Ah! ta entendi" ... e aí continuava a conversa

P: Era sofrido... como sofrido?

E: Sofrido porque as vezes eu queria me expressar de alguma coisa e talvez eu não era entendida exatamente daquela forma ... eu lembro que uma vez eu conversando com um amigo da Califórnia /amigo pela internet assim ... éh... ele me perguntou o que eu tava fazendo aí eu falei "*I'm going to the University*" ... aí ele falou "Não ... mas tá estranho isso aí que você me ta me falando" ele falou "porque parece que você tá falando que você tá entrando na Universidade agora ... não que você tá indo pra faculdade agora estudar" ... eu falei "tá, então como que eu falo?" ... "*I'm going to school*" ... ai eu falei " ah tá ... então eu chamo de *school* também? Eu achei que *school* era só até o *high school* " ... ele falou " Não! se você pra uma instituição de ensino *you're going to school*" ... falei "ah ok!" ... Esse tipo de coisa sabe? Mas foi algo que foi resolvido em minutos assim ... numa conversa com nativo ... não foi algo

que me causou um problema ... mas foi algo que ... precisou de uma explicação ali tá ... a gente teve que parar o raciocínio da conversa pra ele poder me explicar a diferença de *going to university* e *going to school* ...

P: E como você se sente tendo que expli/ que dar aula desse jeito ... que a escola fala?

E: Ah... Bom ... faz parte do método pelo qual eu tô trabalhando então eu tento seguir à risca da forma que: ... que me é confiado né? tipo assim as pessoas confiam em mim pra passar daquela forma e eu tenho passado dessa forma ... mas... sim eu confesso que tem momentos em que eu gostaria de poder explicar de uma outra forma ... poderia não focar tanto nessa questão de ... combinação de palavras e falar "olha em alguns momentos você pode falar de outra forma ... não vai ter problema" ... não ser tão ... rígida assim com isso assim...

P: E como seria esse explicar de outra forma ... explicar o que por exemplo? Me dá um exemplo que você explicaria de outra forma

E: Ahn ... deixa eu pensar um exemplo que eu não dei até agora ... ah! por exemplo *bread and butter* entendeu? Éh ... a gente ... tem que corrigir se um aluno falar *bread with butter* por exemplo ... e é algo que ... eu particularmente não acho que vai fazer uma diferença assim no dia-a-dia ... ok! nativos aprenderam a falar *bread and butter* ... beleza mas se eu falar pra ele que eu quero *bread with butter* ele vai entender... ainda mais se a gente tiver no contexto lá no café da manhã e tal ... esse tipo de coisa que eu corrijo ... mas eu particularmente da forma que eu aprendo inglês até hoje ... eu não foco nesses detalhezinhas assim ...

P: Uhum ... e focando nessa parte oral na sua aula ... mesmo assim com a metodologia que você tem que seguir e tal ... mas o que que você acha que você faz de diferente pros seus alunos?

E: Diferente do que a metodologia pede?

P: Não ... que você vê que dá certo ... por que por exemplo você falou que não concorda com isso mas as vezes você faz ... você faz alguma coisa diferente quando você viu que a metodologia não deu certo ou não se deu não deu ... como que você age?

E: Ah eu tento assim... se eu vejo que não deu certo algum tipo de abordagem eu tento mudar um pouquinho ... sei lá ... se as vezes é um aluno que ... a gente até conversou sobre isso né? sobre essa questão de correção por exemplo ... eu tento não ser tão chata com relação à correção porque eu acho que se a mensagem foi passada e eu entendi ... o aluno ele se sente mais ... seguro pra falar quando você tá ali ouvindo e não para cada segundo pra corrigir ... porque um aluno iniciante ele comete muito erro isso é fato sabe? ... mas quando eu quero ... ter uma mensagem dele ... quando eu quero receber alguma mensagem dele eu tento não ficar ali sabe? ... parando pra cada errinho porque eu acho que isso desestimula ... mas aí depende ... o método pede que a gente corrija né? principalmente os erros ... éh ... não questão de sotaque mas erro ... erro mesmo né? De pronúncia ... eu paro e faço isso mas por exemplo ... se for um aluno que eu vejo ... que desenvolve muito pouco a fala ... que quase não fala é super quietinho que na hora que eu pergunto ele responde *yes* ou *no* ... quando esse aluno fala e ele comete alguns erros eu tento deixar ele falar um pouquinho mais ... pra que ele perceba como que é falar pra que ele perceba que "nossa! as pessoas me entenderam... ok!" ... e aí na hora que tiver a oportunidade eu vou lá e corrijo ... esse tipo de coisa

P: Quando você tava aprendendo inglês ... você gostava que as pessoas te corrigiam?

E: Sim

P: Na hora assim? Com que era? Esperava falar ou na hora que você tava falando?

E: Eu gostava ... eu sempre gostei até hoje ... embora eu acho que a gente tá nu ambiente ... escolar e entre os professores a gente não se corrige ... não sei é tipo um elefante na sala ... mas ... eu gosto de ser corrigida ... ahn... mas eu sinto que tem alunos que travam entende? Você corrige e ele ... não sei se é timidez o que que acontece mas muitos alunos travam ... muitos alunos recebem muito bem acho que recebem da forma como eu recebia ... tipo assim "ah ok! beleza" e continua falando ...

mas tem muito aluno que trava e é esse tipo de aluno que tento as vezes tomar um pouquinho mais de cuidado de corrigir e ... travar o resto da fala dele ... eu acho melhor deixar ele falar mesmo que com algumas coisas erradas ... se eu vejo que teve um erro muito grotesco no final eu falo "Ah lembra que você falou assim? Então ... tem que ser assim" ... mas não são com todos os alunos assim ... quando eu vejo que é um aluno que eu tenho mais intimidade ... que eu já dou aula a mais tempo ... que eu vejo que é um aluno bem tranquilo em relação a isso sim ... eu corrijo sempre ...

P: Entendi ... muito bom! Muito obrigada ... é isso mesmo.

### **Anexo 3 – Questionários das entrevistas**

#### **Questionário Informativo**

Nome Fantasia:

Idade:

Profissão

Estado Civil:

Filho(s): ( ) SIM ( ) NÃO

( ) sexo feminino ( ) sexo masculino

Graduação em:

Mês e Ano da Graduação:

Outro Curso Superior:

Mês e Ano da Graduação em outro curso superior:

Local/Locais de Trabalho:

Se Professor(a):

a) Língua(s) que leciona:

b) Séries/Níveis/Disciplinas que leciona:

Vivência no exterior:

( ) SIM - Período e Local:

( ) NÃO

Estuda alguma Língua Estrangeira no momento:

( ) SIM - Local:

( ) NÃO

## **Questionário de perguntas semi-estruturadas para as entrevistas.**

### QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA 1:

1. Fale um pouco de você, o que você faz etc.
2. Como você chegou a ser professora de inglês?
3. Como é a sua história com a língua inglesa?
4. Você sabe alguma outra língua estrangeira? Qual?
5. Como foi o seu contato com a escola? Você já deu aula em outra escola?
6. Como foi essa experiência?
7. Como você se sentiu nessa escola que você trabalha hoje?
8. O que você sabe da metodologia da escola?
9. Como você se sente com as aulas que leciona nessa escola?
10. Como você aborda as aulas lexicais? E as comunicativas?
11. Por que você direciona as aulas dessa maneira?

### QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA 2

1. O que é língua para você?
2. O que é saber uma língua?
3. Quais línguas você sabe?
4. O que te diz que você sabe essa língua?
5. O que é saber uma língua estrangeira? De qual língua você está falando?
6. O que você acha do método que você tem que utilizar nas suas aulas nesta escola?
7. Como você acha que esse método atua na questão da oralidade?
8. Como foi o seu processo de aprendizagem de inglês?
9. Você aprendeu desse jeito?

10. O que te dava evidencia que você aprendeu?
11. Quando você começou a estudar inglês, quantos anos você tinha? E quais eram as suas expectativas? O que você queria quando você começou a estudar?
12. Hoje você acha que você sabe essa língua/ as regras da língua?
13. Como é que você ensina?
14. Me conta como é esse ensinar de acordo com o método.
15. Como eram suas aulas de produção oral? Como era essa questão da oralidade pra você quando você era aluna de inglês?
16. E como são as suas aulas de produção oral hoje?
17. O que você mais privilegia nas suas aulas?
18. Mas a escola prevê que a gente dê uma ênfase na oralidade. E como que você vê isso? É tranquilo isso pra você?



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “Representação(ões) de tomada da palavra a partir da relação professor/objeto de saber no ensino-aprendizagem de língua inglesa.” sob a responsabilidade da pesquisadora Mariá Prado Walmiro (UFU) sob orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carla Nunes Vieira Tavares (UFU). Neste estudo pretendo discutir até que ponto a relação do professor com a língua inglesa em batimento com um método ajuda o aluno a se expressar na língua estrangeira.

A sua participação nesse estudo se dá na autorização de gravação de entrevistas de no máximo 30 minutos com base em um questionário já estruturado para compor o objeto de estudo que fará parte da dissertação de mestrado final da pesquisadora, ajudando na contribuição aos estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao final da transcrição das gravações, todo conteúdo será completamente excluído.

A você será esclarecida em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou se recusar a participar. Poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízos. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa, e é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

E como meio de minimizar os riscos de identificação tanto da instituição quanto do participante, utilizarei de um nome fantasia para a participante e apenas será dito que é uma escola de idiomas de Minas Gerais para aumentar o leque de opções e não correremos o risco de ser identificada.

Como benefícios, podemos citar a contribuição que este estudo trará para a comunidade acadêmica, no que se refere a um novo dado comportamental no ensino língua estrangeira, além de ajudar o próprio professor que participar da pesquisa a refletir sobre sua prática.

Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando finalizada. O nome ou material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Mariá Prado Walmiro antes da coleta de dados. Ele encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Mariá Prado Walmiro pelo telefone (34) 9 9150-7861. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1A, sala 224, Campus Santa Mônica, Uberlândia – MG, 38408-100; (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 para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

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

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Orientadora: Carla Nunes Vieira Tavares

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora: Mariá Prado Walmiro