



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



ROGÉRIO DE CASTRO ÂNGELO

**PROCESSOS DE TOMADA DA PALAVRA EM LI: DA LÍNGUA OBJETO À
SUJEIÇÃO À LÍNGUA**

UBERLÂNDIA

2020

ROGÉRIO DE CASTRO ÂNGELO

**PROCESSOS DE TOMADA DA PALAVRA EM LI: DA LÍNGUA OBJETO À
SUJEIÇÃO À LÍNGUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de mestre na Linha de Pesquisa Linguagem, Ensino e Sociedade, sob a orientação da Prof.^a Dra. Simone Tiemi Hashiguti.

UBERLÂNDIA

2020

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

A999
2020 Ângelo, Rogério de Castro, 1988-
 Processos de tomada da palavra em LI [recurso
 eletrônico] : da língua objeto à sujeição à língua /
 Rogério de Castro Ângelo. - 2020.

 Orientadora: Simone Tiemi Hashiguti.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
 Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.790>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Linguística. I. Hashiguti, Simone Tiemi, 1974-,
 (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
 graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação - PPGEL				
Data:	Vinte e dois de dezembro de dois mil e vinte	Hora de início:	16:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	11922ELI021				
Nome do Discente:	Rogério de Castro Ângelo				
Título do Trabalho:	Processos de tomada da palavra em LI: da língua objeto à sujeição à língua				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Lingua(gem) e/como acolhimento				

Reuniu-se, por webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em **Estudos Linguísticos**, assim composta: Professores Doutores: Cristiane Carvalho de Paula Brito; Vanderlei José Zacchi; Simone Tiemi Hashiguti, orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Simone Tiemi Hashiguti, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, 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.

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 **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do**



Magistério Superior, em 22/12/2020, às 18:08, 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 **Simone Tiemi Hashiguti, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/12/2020, às 18:08, 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 **Vanderlei José Zacchi, Usuário Externo**, em 22/12/2020, às 18:08, 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, informando o código verificador **2467261** e o código CRC **258A20E0**.

ROGÉRIO DE CASTRO ÂNGELO

**PROCESSOS DE TOMADA DA PALAVRA EM LI: DA LÍNGUA OBJETO À
SUJEIÇÃO À LÍNGUA**

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Uberlândia, 22 de dezembro de 2020.

Banca examinadora:

Prof.^a. Dra. Simone Tiemi Hashiguti (UFU) - Orientadora

Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi (UFS)

Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU)

Prof.^a Dra. Carla Nunes Vieira Tavares (UFU) – Suplente

Prof.^a Dra. Ana Claudia Cunha Salum (UFU) – Suplente

Dedico este trabalho
À minha mãe, Lourdes Aparecida de Castro (in memoriam),
Ao meu pai, Furtunato Ângelo da Silva (in memoriam),
À Clarice e ao Gregório e
À Ivana

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Simone Tiemi Hashiguti, pelo acolhimento, pela leitura sempre atenta, por ter me apresentado um novo universo de leituras e por ser esse exemplo de profissional e de pessoa.

Ao professor Dr. Vanderlei José Zacchi e à professora Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, por terem aceitado fazer parte da banca avaliadora deste trabalho tanto na versão de qualificação quanto nesta versão. Muito obrigado pelas valiosas contribuições.

À professora Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, por ter se disponibilizado a atuar como suplente na banca de qualificação e de defesa desta dissertação.

À professora Dra. Ana Claudia Cunha Salum, por ter se disponibilizado a atuar como suplente na banca de defesa da dissertação.

À minha esposa, Ivana, e aos meus filhos, Clarice e Gregório, por serem meu porto seguro, por entenderem os momentos de ausência e por me incentivarem nesse processo de amadurecimento intelectual.

Ao meu irmão, Rodrigo, e à minha irmã, Rafaela, pelo companheirismo de todas as horas e pelas incontáveis vezes que, curtindo os sobrinhos, de quebra viabilizaram os momentos de leitura e escrita desta dissertação. Vocês me fazem crescer sempre.

À família Borges Barcelos – Ivani, Marcos, Daniel (Dan), Rodrigo (Dudu), Daniela (Dani), pelo acolhimento e por me apoiarem durante todo esse processo.

Aos meus amigos e às minhas amigas, por me ajudarem a recarregar as baterias depois de longos períodos de leituras e escritas. Em especial, à minha comadre, Dra. Flávia Mota de Paula Galvão, e ao meu compadre, Marco Ariel da Silva Galvão, os quais tão bem me acolheram nos dias que vinha a Uberlândia para fazer as disciplinas.

Aos companheiros e às companheiras da Sociedade Literária Machado de Clarice, pelos ótimos momentos que compartilhamos, alimentando o corpo e a alma. Espero em breve podermos retomar nossos encontros.

Aos/às amigos/as do grupo de pesquisa o Corpo e a Imagem no Discurso – CID, que tão bem me acolheram e com os/as quais tive o privilégio de conviver durante esse processo. Certamente vocês se tornaram amigos/as para toda a vida toda!

Aos/às amigos/as do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos – LEP, pelo companheirismo e pelas discussões sempre muito enriquecedoras.

Aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFU, que muito contribuíram para a minha formação.

Aos/às funcionários/as do ILEEL, em especial às secretárias Maria Virgínia e Luana, sempre atenciosas e prestativas.

Aos/às alunos/as do CENID do IFTM que se voluntariaram a participar desta pesquisa. Sem vocês, este estudo não seria possível!

Aos meus genitores, Lourdes Aparecida de Castro (*in memoriam*) e Furtunato Ângelo da Silva (*in memoriam*), por terem me possibilitado ser e pelo amor incondicional. De onde estiverem, tenho certeza de que estão orgulhosos por mais esta conquista.

TECENDO A MANHÃ

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto (1966)

RESUMO

Neste trabalho, propusemo-nos a pesquisar as representações dos/as alunos/as do Centro de Idiomas (CENID) de um Instituto Federal em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, mais especificamente em relação ao processo de tomada da palavra para a produção oral em língua inglesa. Algumas das perguntas que buscamos responder ao longo desta dissertação foram: Quais as discursividades dos/as alunos/as do CENID sobre seus respectivos processos de inscrição subjetiva na língua inglesa? Por que os/as estudantes de língua inglesa muitas vezes não se sentem autorizados/as a enunciar oralmente em língua inglesa? O objetivo geral desta pesquisa foi investigar os processos de inscrição discursiva na língua inglesa por parte dos/as alunos/as do CENID. No que se refere à constituição do *corpus*, utilizamos a proposta AREDA¹, desenvolvida por Serrani-Infante (1998a), tanto como metodologia de coleta dos depoimentos quanto no que se refere aos construtos da Análise do Discurso que embasaram tal proposta. Para a análise do *corpus*, articulamos um diálogo entre a Análise do Discurso (AD) de tradição francesa conforme praticada no Brasil (GADET; PÊCHEUX, 2004; PÊCHEUX, 1993, 1997, 2015), a Linguística Aplicada (LA) (FABRICIO, 2006; MOITA LOPES, 1998, 2006; PENNYCOOK, 1998, 2001, 2006, 2007; RAJAGOPALAN, 2003, 2006) e o pensamento decolonial (LANDER, 2000; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2003). A partir da análise dos depoimentos dos/as participantes da pesquisa foram se configurando duas montagens distintas, mas interrelacionadas, na relação entre os sujeitos aprendizes e a língua inglesa, uma montagem racional e uma montagem afetiva, sendo que as práticas de oralidade funcionam como elemento desestabilizador em relação às tentativas de controle sobre a língua.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem de língua inglesa. Tomada da Palavra. Pensamento Decolonial. Montagem sujeito-língua(gem).

¹ Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos

ABSTRACT

In this work, we set out to research the representations of the students of a Language Center (CENID) of a Federal Institute in relation to the process of teaching and learning English, more specifically in relation to the process of taking the word for oral production in English. Some of the questions we sought to answer throughout this dissertation were: What are the discourses of CENID students about their subjectification processes in the English language? Why do English language students often feel they are not authorized to speak English? The general objective of this research was to investigate the processes of subjectification in the English language by CENID students. Regarding the constitution of the *corpus*, we used the AREDA proposal, proposed by Serrani-Infante (1998a) both as a method for collecting testimonies and regarding the Discourse Analysis constructs that support it. For the analysis of the *corpus*, we articulated a dialogue between Discourse Analysis (DA) of French tradition as practiced in Brazil (GADET; PÊCHEUX, 2004; PÊCHEUX, 1993, 1997, 2015), Applied Linguistics (AL) (FABRICIO, 2006; MOITA LOPES, 1998, 2006; PENNYCOOK, 1998, 2001, 2006, 2007; RAJAGOPALAN, 2003, 2006) and decolonial thought (LANDER, 2000; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2003). From the analysis of the testimonies of the research participants, two different, but intertwined, configurations were configured in the relationship between the learning subjects and the English language, a rational and an affective assemblage, and the oral practices work as a destabilizing element in relation to the attempts to control the language.

Keywords: English Language Teaching and Learning. Word taking. Decolonial Thought. Subject-language assemblage.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso
ADF	Análise do Discurso Francesa
AREDA	Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CENID	Centro de Idiomas
FIC	Formação Inicial e Continuada
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LE	Língua Estrangeira
LI	língua inglesa
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
SD	Sequência Discursiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 AMARRANDO OS FIOS	20
2.1 Pesquisa INdisciplinada	25
2.2 Tomando a palavra.....	30
2.3 Resistência a discursos subalternizantes	41
3 MO(VI)MENTOS DE CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	47
3.1 Conhecendo os/as participantes da pesquisa.....	51
4 MONTAGEM PESQUISADOR-TEORIAS-CORPUS	54
4.1 Por que aprender inglês?.....	55
4.1.1 Inglês para o “mercado de trabalho”	55
4.1.2 Língua-cultura / língua e cultura.	60
4.2 Concepções de Língua(gem).....	64
4.3 (Des)Encontros entre Língua Materna e Língua Estrangeira	71
4.4 A prática de oralidade	75
4.5 Montagem corpo-língua(gem)	86
4.6 O (não) lugar do curso de inglês do CENID	94
PARA UM FECHAMENTO DA TEIA: ENTRE UM OBJETO DE SABER E A INSCRIÇÃO SUBJETIVA	100
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES	112
APÊNDICE A: Roteiro AREDA	112
APÊNDICE B: Convenções de transcrição dos depoimentos AREDA	114
APÊNDICE C: Transcrição dos depoimentos	115
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	132

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se configura como mais uma etapa no meu processo de tomada da palavra na língua inglesa, um processo de inscrição subjetiva na língua, que provoca deslocamentos na minha forma de significar o mundo. Foi partindo desse conceito de tomada da palavra que consegui formular, primeiramente em forma de projeto de pesquisa e agora, neste texto, uma inquietação sobre o processo pelo qual passam meus alunos do Centro de Idiomas (CENID) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), onde trabalho atualmente.

Assim, inicio este texto apresentando brevemente a forma como consigo elaborar sobre o meu próprio processo de tomada da palavra, como estudante, professor e pesquisador de língua inglesa, para então abrir espaço para um mo(vi)mento de gestos interpretativos sobre como os/as alunos/as do CENID do IFTM discursivizaram seus próprios processos.

Comecei a estudar a língua inglesa ainda na infância, no ano de 1998. Em fevereiro daquele ano eu tinha nove anos e cursava a 4ª série (atual 5º ano) em uma escola estadual em Ituiutaba-MG, onde morava. Naquela época, o ensino de inglês era oferecido nas escolas estaduais a partir da 5ª série (atual 6º ano), e parece-me que em 1998 já se fazia presente um discurso de que a escola regular, sobretudo a escola regular pública, não era/é um lugar legítimo de ensino-aprendizagem de inglês, mas sim os institutos de idiomas (privados), pois mesmo sabendo que no ano seguinte, na 5ª série, eu começaria a estudar inglês, meus pais me matricularam, com um ano de antecedência, em um instituto de idiomas.

Algo que ficou marcado na minha memória foi o fato de meu pai, quando foi me buscar após uma das minhas primeiras aulas nesse instituto de idiomas, ter me perguntado se eu já havia aprendido a “enrolar a língua”. Acredito que, numa tentativa de atender a essa expectativa de aprender a “enrolar a língua”, desde minhas primeiras aulas de inglês eu tentava aprender a falar algo novo em inglês para “prestar contas” em casa, para meus pais. Inscrevo essa cobrança em relação à oralidade, formulada por meu pai como “enrolar a língua”, numa discursividade muito presente ainda no imaginário brasileiro²

² Apesar de minha pesquisa focar condições locais de enunciação, amplio para uma noção de imaginário brasileiro por compreender que as condições históricas de enunciação da língua inglesa sobre as quais discorro no trabalho se referem a uma realidade nacional dentro de uma lógica colonial, como exporei nos próximos capítulos.

contemporâneo sobre o que é saber uma língua estrangeira – em que esse saber só se faz visível e legitimado na medida em que os/as aprendizes vão desenvolvendo um repertório de oralidade na língua que estão estudando.

Atualmente, depois de ter sido afetado por teorizações sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas, vejo nessa tentativa de falar algumas palavras isoladas em inglês meus primeiros movimentos de entrada na língua, nesse processo de ir experimentando formas diferentes de utilização do aparelho fonador e estranhamentos em relação a formas diferentes de significar o mundo na língua inglesa (REVUZ, 1998).

No ano seguinte, comecei a ter aulas de inglês na escola regular, mas continuei fazendo paralelamente o curso de inglês. No meu processo de inscrição nessa língua estrangeira³, talvez pelo fato dessa expectativa de “enrolar a língua”, eu frequentemente me arriscava a enunciar em inglês, falando e escrevendo.

Ao longo do meu processo de escolarização, meu interesse pela língua inglesa foi crescendo gradualmente, o que me levava a procurar objetos culturais diversos em inglês, sobretudo músicas e filmes. Terminado o Ensino Fundamental, em 2003 comecei a fazer um curso técnico em agropecuária concomitantemente ao Ensino Médio, em uma escola Agrotécnica, na cidade de Uberlândia, na qual eu estudava em período integral. Durante esse período eu ainda fazia paralelamente o curso de inglês.

Terminei o curso técnico em agropecuária no fim de 2005 e faltava ainda um semestre para finalizar o curso de inglês no instituto de idiomas. Prestei vestibular para Agronomia, queria dar prosseguimento, em nível superior, ao curso técnico em agropecuária, contudo não fui aprovado nesse vestibular. Em julho de 2006, concluí o curso de inglês no instituto de idiomas e, nesse mesmo mês, o instituto me convidou a participar do “*Teacher’s course*”, que ocorreria em julho.

Fiz esse treinamento e já no segundo semestre de 2006 comecei a trabalhar como professor/instrutor de língua inglesa naquele instituto. Tendo começado a lecionar inglês enquanto me preparava para prestar vestibular novamente, fiquei na dúvida se tentaria Agronomia novamente ou Letras. Mas a inscrição da/na língua estrangeira já existia em mim, no meu corpo e na forma de um saber que foi determinante. Além disso, essa inscrição já acontecia na forma de um investimento profissional. Assim, por já ter

³ Utilizo o conceito de língua estrangeira a partir da discussão de Serrani-Infante (1998b), que define LE como uma língua aprendida em cursos de idiomas, fora de um contexto de imersão, bem como aproveitando-nos do trabalho de Revuz (1998) apud Hashiguti (2015) que define LE como um “objeto de saber e de prática intelectual e corporal, objeto de investimento, de sentimentos e desejo e que afeta imediatamente a relação do sujeito com a língua materna e consigo mesmo” (HASHIGUTI, 2015, p. 413).

começado a trabalhar no instituto de idiomas e entender que era necessário um curso superior para atuar efetivamente na carreira de professor, escolhi o curso de Letras Português/Inglês.

Em 2007, iniciei o curso em nível superior na Universidade Federal de Uberlândia, na turma do período noturno, e continuei trabalhando como professor/instrutor de inglês no instituto de idiomas ao longo da graduação. Na faculdade, com as disciplinas atendidas, fui desconstruindo muitas das minhas concepções sobre o que significa ensinar e aprender línguas, deslocando-me de uma concepção instrumentalista e que objetifica a língua(gem) como mero instrumento de comunicação – sentidos esses que entendo eram comuns nas discursivizações dos cursos de inglês que eu havia atendido e no qual eu trabalhava –, rumo a um entendimento sobre língua(gem) como prática social entre sujeitos e em relações de poder. Esse entendimento ampliou minha forma de olhar a língua estrangeira e minha atuação em sala de aula. A formação na graduação selou também uma primeira etapa do meu investimento subjetivo numa profissão e com um objeto de saber com o qual vinha me relacionando desde a infância. Compreendo então que, ao mesmo tempo em que fui tomando a palavra na língua inglesa como esse objeto, ela também me tomou como corpo numa profissão, definindo meus percursos. Essa intimidade com a língua é um dos aspectos que considero ser importantes no meu processo de tomada da palavra, apesar de entender que é uma relação que eu construí e que nem sempre é a mesma para muitas(os) estudantes.

Terminada a graduação, em 2011, comecei a atuar como professor tanto de língua inglesa (LI) quanto de língua portuguesa (LP), em escolas regulares, de ensino fundamental e médio, e continuei trabalhando em institutos de idiomas. Desde o início de 2018, trabalho como professor de Português e Inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, atuando em turmas do Ensino Médio Integrado ao Técnico e em turmas de Inglês na modalidade FIC (Formação Inicial e Continuada), que são oferecidas pelo Centro de Idiomas (CENID) do Instituto Federal onde trabalho.

Os cursos FIC oferecidos pelo CENID têm como público-alvo pessoas da comunidade externa que tenham 13 anos ou mais, independentemente da escolaridade prévia. Atualmente, nos diferentes *campi* do CENID do instituto, são oferecidos cursos de Inglês, Espanhol, Francês e Libras, com duração de 6 semestres, sendo dois semestres para cada um dos níveis, a saber: básico, intermediário e avançado. No *campus* Ituiutaba, onde trabalho, o CENID atualmente oferece à comunidade apenas Inglês e Espanhol.

No regulamento do CENID consta que a missão principal é promover à comunidade acadêmica oportunidade de adquirir conhecimentos em línguas e participar de atividades culturais inerentes à internacionalização, buscando-se a preparação fundamentada de recursos humanos que estejam aptos a se comunicar com fluência⁴ na língua alvo desejada para cada situação.

No âmbito das aulas de inglês do CENID, muito me inquietou o fato de muitos/as dos/as alunos/as de inglês, ao mesmo tempo que discursivizam uma vontade de falar inglês ao iniciarem o curso, ao longo das aulas, tanto na interação com o professor quanto na interação com os/as colegas em sala de aula, raros/as são os/as alunos/as que se arriscam a enunciar na língua inglesa, sobretudo quando se trata da produção oral.

Essa resistência em enunciar em LI é frequentemente observada em sala de aula, e aparece em enunciados, por parte desses/as aprendizes de língua inglesa, como “*Posso falar em português?*”, “*Eu sei o que quero falar, mas não consigo estruturar a frase.*”, “*Can I speak in Portuguese?*” ou “*Eu não sei falar nada em inglês.*”

Partindo dessa inquietação, propus-me a investigar algumas representações dos/as alunos/as do CENID do IFTM em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, mais especificamente em relação ao processo de tomada da palavra para a produção oral em língua inglesa. Algumas das perguntas que busquei responder ao longo desta dissertação foram: Quais as discursividades dos/as alunos/as do CENID sobre seus respectivos processos de inscrição na língua inglesa? Como está ocorrendo o processo de tomada da palavra⁵ para a produção oral em língua inglesa desses/as alunos/as? Por que os/as estudantes de língua inglesa muitas vezes não se sentem autorizados/as a tomar a palavra para a produção oral em língua inglesa?

É importante salientar que, na perspectiva adotada neste trabalho, entendo o sujeito não como da ordem do consciente, que se utilizaria da língua(gem) como um instrumento transparente para a comunicação. Em vez disso, entendo que os sujeitos somos seres de linguagem, constantemente afetados pelo pré-construído (o já-dito e a carga simbólica dos signos, em constante atualização) e pelo interdiscurso, o “‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas” (PÊCHEUX, 1997, p. 149), isto é, a possibilidade do dizer. Pode haver, por parte do sujeito, a verbalização e a afirmação

⁴ Ao longo do trabalho discutirei esse conceito de fluência, que acaba por se inscrever numa discursividade colonial que coloca o “nativo” como meta. Considero mais interessante pensar na construção de um *repertório* na LI.

⁵ Cabe salientar que conceituamos a tomada da palavra, em concordância com Serrani-Infante (1998b), como o(s) processo(s) de inscrição subjetiva por parte dos/as alunos/as em uma segunda língua.

de um desejo de aprender a língua para fins instrumentais, e mesmo a objetificação da língua nesses termos, tal como em expressões como “aprender a língua para ter mais chance no mercado de trabalho”. Contudo, no processo de aprendizagem, uma língua não tem como ser apenas um sistema autônomo ou uma ferramenta porque é com a prática linguageira do sujeito que a língua ganha sentido e o sujeito se constitui sujeito.

Isso nos desloca de uma visão do sujeito como origem do dizer, rumo a uma concepção da subjetividade como da ordem do inconsciente e do simbólico e pela própria natureza simbólica da língua, isto é, por sua condição de ser parcialmente autônoma, cujo sentido emerge do sujeito. Como processo igualmente simbólico, o ensino-aprendizagem de uma segunda língua movimentada a própria língua materna na e pela qual o sujeito se constitui sujeito e pode alterar a forma como ele significa o mundo e se significa. Tomar a palavra na segunda língua demanda assumir o lugar de falante dessa língua, ou seja, tomar a palavra para poder construir sentidos nessa língua.

Conforme Serrani-Infante (1998b, p. 249), a aquisição da segunda língua ocorre por meio da tomada da palavra:

Ao se entender o **processo de aquisição de segunda língua como inscrição do sujeito pelo processo de tomada da palavra em discursividades de uma dada L2**, focaliza-se o elo social como relação do ser-em-línguas e ser-em-escritas, que é o humano, com aquilo que o causa como discurso e desejo (cf. M. F. Bonnet, 1996: 138) (grifo nosso).

Quando me refiro à tomada da palavra por parte dos/as alunos/as, isso não significa apenas o sujeito-aluno proferir um enunciado em língua inglesa, seja ele em forma de um questionamento, um comentário ou um diálogo com seu par, o que nos interessa é entender como esse sujeito-aluno agencia a língua inglesa, se fala nela e por ela e como se dá esse processo de inscrição na língua estrangeira, como esse sujeito-aluno discursiviza a possibilidade de se constituir sujeito em uma outra língua, fazendo dela um lugar de (r)existência.

Dessa forma, utilizo-me, neste trabalho, do conceito de tomada da palavra proposto por Serrani-Infante:

Desse modo, procura-se aprofundar o estudo da incidência de fatores não cognitivos, determinantes do processo de produção em segunda língua e suas implicações identitárias. Lembremo-nos que a **tomada da palavra** não é entendida aqui como o uso de um instrumento por um indivíduo falante. Quando se toma a palavra, sabemos, **toma-se um lugar que dirá respeito a relações de poder, mas, simultaneamente,**

“toma-se” a língua, que tem um real específico, uma ordem própria. (SERRANI-INFANTE, 1998b, p. 247. Grifo nosso)

Nessa concepção, aprender significativamente uma língua estrangeira é entendido para além de um seu uso que seria instrumental, compreendendo que em seu agenciamento, o sujeito necessariamente se inscreve na dimensão simbólica da língua estrangeira, e de forma que a inscrição pode se dar a ver e ser compreendida, numa análise discursiva como a que propomos, “por processos identificatórios, em discursos, mais especificamente em formações discursivas da segunda língua-cultura” (SERRANI-INFANTE, 1998a, p. 130).

O objetivo geral desta pesquisa é justamente o de investigar como os/as alunos/as do curso de inglês do Centro de Idiomas do IFTM discursivizam os processos de tomada da palavra para a produção oral em língua inglesa. Foi a partir desse objetivo que montei o projeto de pesquisa, compus um roteiro de questões a ser enviado aos/às participantes da pesquisa e fiz um primeiro gesto de interpretação do *corpus*. Ao longo da pesquisa e durante a elaboração desta dissertação, contudo, fui sendo afetado pelos textos teóricos (sobretudo as leituras sobre pensamento decolonial) e pelo *corpus* que compus a partir dos depoimentos, o que fez com que o conceito de tomada da palavra funcionasse mais como um ponto de partida do que efetivamente o ponto de chegada. No batimento entre o *corpus* que fui constituindo e os aportes teóricos pelos quais fui sendo afetado – principalmente leituras sobre pensamento rizomático e decolonialidade, além das obras e pesquisas de linguistas aplicadas(os) que também abordam o tema da aprendizagem de línguas –, acabei chegando a uma configuração da análise em duas montagens que se entrecruzam: a montagem sujeito-língua(gem) racional e a montagem sujeito-língua(gem) afetiva, as quais serão abordadas na próxima seção.

Os objetivos específicos deste trabalho são: a) analisar as representações acerca da língua inglesa e do ensino-aprendizagem de línguas para os/as alunos/as do CENID do IFTM; b) analisar interdiscursividades⁶ que sustentam essas representações; e c) problematizar como essas representações incidem na inscrição discursiva dos sujeitos na LI.

⁶ Interdiscurso é um conceito elaborado por Pêcheux (1997) definido como o “*todo complexo com dominante*’ das formações discursivas” (PÊCHEUX, 1997, p. 149, grifos do autor). A forma como mobilizamos esse conceito como uma categoria de análise é oriundo da leitura de Serrani-Infante, que afirma que o “*interdiscurso* é a dimensão do discurso que excede à formulação. No nível interdiscursivo de análise, estuda-se o funcionamento da implicação que é da ordem das determinações ideológicas e inconscientes, que constituem o sentido de todo discurso.” (SERRANI-INFANTE, 1988a, p. 140, grifos da autora.)

Neste trabalho, busco articular um diálogo entre a Análise do Discurso (AD) de tradição francesa praticada no Brasil, a Linguística Aplicada (LA) e as críticas decoloniais para analisar os depoimentos de alunos/as do CENID do IFTM.

Este trabalho se justifica pela necessidade de problematizarmos a suposta dificuldade de tomada da palavra dos/as alunos/as, bem como as representações acerca de língua inglesa e do ensino-aprendizagem desta língua para os/as alunos/as, uma vez que uma melhor compreensão sobre como esse processo de inscrição na língua inglesa é discursivizado pode apontar para caminhos que nos possibilitem desterritorializar⁷ e reterritorializar o que entendemos, durante o estudo, serem discursos subalternizantes e opressores em relação à tomada da palavra por parte de estudantes brasileiros/as de língua inglesa.

Dessa forma, nesta pesquisa, busco mapear as discursividades dos/as estudantes do CENID-IFTM, falantes brasileiros/as de língua inglesa, sobre seus processos de aprendizagem e a relação com a própria língua e, nesse mapeamento, compreender também em que medida é possível vislumbrar efeitos de resistência ao que reconhecem serem os discursos subalternizantes, uma vez que entendo, concordando com Zacchi (2006b, p. 85), que as “práticas discursivas⁸ podem ser empregadas para a legitimação de ideologias dominantes, mas também como atos de resistência” a elas.

Propus-me a realizar uma pesquisa qualitativa de cunho analítico-descritivo e interpretativista, utilizando como instrumento de pesquisa um questionário com 15 perguntas abertas, adaptado da proposta AREDA (SERRANI-INFANTE, 1999), que foi enviado, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas da UFU, a alunos/as matriculados/as nos diferentes níveis do CENID do IFTM.

Os depoimentos foram transcritos utilizando a convenção disponível no Apêndice B e, para a constituição do *corpus* da pesquisa, foram feitos recortes enunciativos levando em conta o que Deleuze e Guattari (1995) chamam de rizoma, linhas molares, moleculares e de fuga, que explicamos mais à frente no texto.

⁷ Deleuze e Guattari (1995) propõem uma filosofia do pensamento rizomático, a qual explicito na próxima seção. A forma como me aproprio dos conceitos de desterritorialização e reterritorialização está relacionada a um olhar analítico que se propõe a desnaturalizar algumas construções cristalizadas sobre o(s) processo(s) de tomada da palavra.

⁸ Importante destacar que essa noção de práticas discursivas, mobilizada por Zacchi (2006b) tem como base os trabalhos de Michel Foucault, o qual analisava a relação entre discurso e poder, e para quem no próprio discurso se efetuam a resistência e a oposição. Neste trabalho, por outro lado, parto das discussões de Pêcheux (1997), para quem o sujeito é sempre assujeitado por uma ideologia, porém um assujeitamento não entendido como alienação, mas como o que dá a possibilidade de significar o mundo. Dessa forma, tanto em Foucault como em Pêcheux entendo os discursos como abertos a deslocamentos e resistências.

Esta dissertação está organizada em quatro seções: esta introdução e, na sequência, outras três seções, constituídas da seguinte maneira: na seção 2, “Amarrando os fios”, esbocei alguns dos conceitos-chaves que me guiaram na construção desta dissertação; na seção 3, “Mo(vi)mentos de constituição do *corpus*” explico um pouco mais detidamente o processo de constituição do *corpus* desta pesquisa, somado a uma breve descrição dos/as participantes da pesquisa; por fim, na seção 4 “Montagem pesquisador-teorias-*corpus*” faço os movimentos de entrada no *corpus* e de fechamento da análise, mobilizando e expandindo os conceitos esboçados na seção 2 a partir da forma como fui sendo afetado no batimento entre as teorias e o *corpus*.

2 AMARRANDO OS FIOS

Só a Antropofagia nos une.

Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.

Oswald de Andrade ([1928] 1976)

Nesta seção tento fazer visíveis os caminhos em que fui me constituindo pesquisador num trabalho incessante de leituras e releituras de textos teóricos (e também literários), nos diálogos nas disciplinas da pós-graduação, nos corredores da universidade, nos congressos, nos diálogos com meus alunos, colegas de trabalho, colegas de pesquisa e em casa. Entendo que, de certa forma, todas essas experiências foram desterritorializando e reterritorializando minha forma de enxergar o mundo. Nesse eterno movimento de reconfiguração, o panorama que traço nesta seção servirá como uma entrada no espaço que mapeio nesta pesquisa, apresentando, em forma de teia, o conjunto de conceitos que mobilizamos para a análise do *corpus*.

A versão que se lhes é apresentada reflete o modo como fui *afetado* pelas teorias ao longo do processo de me tornar pesquisador. Essa primeira noção – a de que fui *afetado* por diversas teorias – já é uma noção que parte da leitura de Rolnik (2011), que articula a noção de *corpo vibrátil*, postulando que nosso corpo é constantemente afetado na interação com outros corpos (numa acepção ampla de corpos – teorias, objetos, pessoas, cheiros, etc.)

Nesse sentido, entendo que tornar-se pesquisador envolve esse processo de ir sendo afetado na interação com diferentes teorias, situações pessoais e profissionais que vão reconfigurando a forma de significar o mundo, sendo que algumas dessas interações ressoam com maior ou menor intensidade, o que culmina em sua maior ou menor presença ao longo do processo de (re)elaboração do(s) texto(s) da pesquisa. Rolnik (2011, p. 12) chama de corpo vibrátil uma capacidade dos nossos órgãos dos sentidos chamada subcortical, que

nos permite apreender a alteridade em sua condição de campo de forças vivas que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações. O exercício dessa capacidade está desvinculado da história do sujeito e da linguagem. Com ela, o outro é uma presença que se integra à nossa textura sensível, tornando-se, assim, parte de nós mesmos.

É nesse contexto que entendo que as diversas leituras (dos textos teóricos, de textos literários, da palavravimundo), os diversos contatos com a alteridade vão sendo processadas e me (re)territorializando enquanto pesquisador. Essa perspectiva vai ao encontro do que Rajagopalan (2012) discute em relação ao fato de que os/as pesquisadores/as só conseguem enxergar os problemas que as suas bagagens teóricas os permitem enxergar, ou seja, “toda observação é, em última análise, carregada de teoria”⁹ (p. 90).

Parto de uma concepção do fazer-pesquisa como cartografia (ROLNIK, 2011), reconhecendo que o fazer ciência é sempre um processo situado, uma vez que sempre são feitas escolhas, desde a escolha do objeto de investigação, passando pela escolha da forma de abordar o objeto, ou seja, quais teorias serão mobilizadas, até a forma como serão apresentados os resultados obtidos/construídos. A partir dessa concepção cartográfica, proponho um deslocamento valendo-me da metáfora de uma teia de aranha, em que os diversos fios vão se sustentando mutuamente e compondo uma teia que é ao mesmo tempo permeável, flexível e resistente, com entrelaçamentos e pontos de amarração.

Na introdução já comentei sobre a forma como fui afetado pela LI e busquei traçar um pouco do meu próprio processo de tomada da palavra na língua inglesa, culminando na minha atuação profissional enquanto professor de inglês em um centro de idiomas vinculado a um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, uma vez que entendo que essa trajetória tem rebatimentos tanto na escolha do objeto de pesquisa, na seleção da escola e das turmas como campo de investigação, na elaboração do questionário que foi enviado aos/às participantes da pesquisa, ou seja, entendo que eu, enquanto pesquisador, necessariamente faço parte da “paisagem” da pesquisa¹⁰ que está sendo desenvolvida.

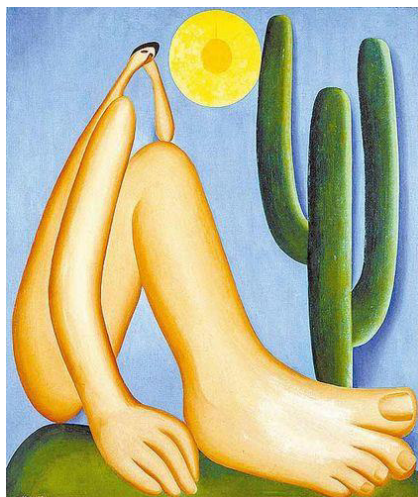
Dessa forma, minha trajetória na língua, primeiramente enquanto aprendiz, depois enquanto professor e agora nessa montagem aprendiz-professor-pesquisador se configura

⁹ Minha tradução para: “all observations are, in the ultimate analysis, theory-laden” (RAJAGOPALAN, 2012, p. 90).

¹⁰ Essa concepção sobre o fazer pesquisa entendido como um mapeamento da paisagem de pesquisa foi inspirado tanto na noção de cartografia (ROLNIK, 2011) quanto na mobilização desse conceito de paisagem de pesquisa conforme ele aparece no trabalho resultante da pesquisa de pós-doutoramento de HASHIGUTI (no prelo). Nesse trabalho, Hashiguti faz um movimento de análise sobre a fala em LI como LE em um contexto EAD conectando diferentes materiais, posicionando-se como uma cartógrafa que passeou pela paisagem de pesquisa mapeando as intensidades com as quais/pelas quais se afetou (HASHIGUTI, 2021? no prelo).

como o primeiro ponto de sustentação dessa teia que vim construindo nesse movimento investigativo sobre os processos de ensino-aprendizagem na LI.

Figura 1: Abaporu, Tarsila do Amaral (1928).



Fonte: Imagem retirada da Folha Ilustrada¹¹.

O movimento de tecer essa dissertação-teia que me proponho a fazer neste trabalho pode ser representado também pelo Abaporu – o homem que come gente – (Figura 1), uma vez que ao ser afetado por diferentes teorias, vou me apropriando de conceitos, de formas de interpretar a realidade ao meu redor. Assim, cada nova leitura, cada novo conceito, cada novo encontro vai se configurando como mais um fio nessa tessitura. Recorro uma vez mais ao trabalho de Rolnik (2011):

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento à linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago (ROLNIK, 2011, p. 23).

Assim, fui fazendo esse trabalho de antropofagia e tentei alinhar os fios das teorias que me ajudavam a lançar inteligibilidade sobre meu objeto de pesquisa, desde o mo(vi)mento de constituição do corpus até o mo(vi)mento da (re)organização deste texto.

Outro fio que afetou grandemente a feitura deste trabalho foi a discussão feita por Deleuze e Guattari (1995) sobre os processos de escrita a partir do conceito de *rizoma*.

¹¹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2011/03/893621-abaporu-de-tarsila-do-amaral-ja-pode-ser-visitado-em-brasilia.shtml>

Para os autores, há duas formas de abordar a escrita, representadas por dois tipos de livro: o livro-raiz e o sistema-radícula ou fasciculado. À primeira imagem, a do livro-raiz, eles associam a ciência da ordem do arborescente, da ordem da reprodutibilidade. Segundo os autores, o livro-raiz

É o livro clássico, como bela inferioridade orgânica, significativa e subjetiva (os estratos do livro). O livro imita o mundo, como a arte, a natureza: por procedimentos que lhes são próprios e que realizam o que a natureza não pode ou não pode mais fazer. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12).

Fazer pesquisa adotando uma perspectiva arborescente significa, nesse sentido, valer-se de um quadro interpretativo fechado, de forma que o fazer ciência reduz-se a um processo de comprovação de hipóteses já dadas, num movimento que culmina na reprodutibilidade, no fazer o mesmo, alterando-se tão somente as informações a serem processadas, mas de forma que a teoria e o método permanecem inalterados.

Por outro lado, entendendo este meu processo de escrita, de fazer ciência, na perspectiva do sistema-radícula significa ir montando um quadro interpretativo em que vou me deixando afetar por diferentes teorias e pelas materialidades diversas às quais me proponho investigar. Nessa segunda forma de entender o processo de escrita, segundo os autores:

O sistema-radícula, ou raiz fasciculada, é a segunda figura do livro, da qual nossa modernidade se vale de bom grado. Desta vez a raiz principal abortou, ou se destruiu em sua extremidade: vem se enxertar nela uma multiplicidade imediata e qualquer de raízes secundárias que deflagram um grande desenvolvimento. Desta vez, a realidade natural aparece no aborto da raiz principal, mas sua unidade subsiste ainda como passada ou por vir, como possível. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12-13)

Dessa forma, reconheço a importância de me apropriar das teorias, com seus conceitos e métodos, porém, em vez de recorrer a um quadro teórico fechado para testar hipóteses, encaro esta pesquisa como um movimento de ir construindo hipóteses e articulando conceitos à medida em que vou me deparando com diferentes materialidades (tanto no que se refere a teorias quanto na composição e no batimento com o *corpus*), processo este que dá abertura para novas descobertas.

É dessa forma que compreendo o conceito de rizoma, apropriado da botânica por Deleuze e Guattari (1995). Para os autores, o rizoma é um sistema de conexões em que

não é possível, ou sequer desejável, estabelecer um ponto de origem específico, dessa forma o rizoma opõe-se à lógica arborescente. Na sequência, os autores ilustram algumas das características do rizoma que podem nos ajudar a entender melhor o que se entende como um processo de escrita/pesquisa rizomático:

1o e 2o - Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. [...]

3.o - Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. [...] Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas.

4º Princípio de ruptura a-significante: contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14-17)

Adotar uma perspectiva rizomática de pesquisa significa estar atento a diversas teorias/conceitos, de forma que a pesquisa se configura como um grande gesto de escuta, buscando lançar gestos de interpretação sobre tanto aquilo que foi sendo mapeado como pontos de ressonância quanto aquilo que aparece como da ordem do singular.

Nesta dissertação, apesar de ter tentado escapar à forma arborescente do fazer ciência, fico num entrelugar. As leituras sobre o *rizoma* me ajudaram a compreender que o complexo processo de inscrição subjetiva na LI não precisa/deve ser investigado como algo da ordem dicotômica (do ou/ou), além de me ajudar a pensar a interconexão entre as diferentes teorias com as quais fui me constituindo e entre as diferentes partes nas quais fui organizando o texto. Por outro lado, a imagem do rizoma, que aponta para a multiplicidade de linhas, em que se perde a noção de começo e final, ficou como um horizonte. Dessa forma, as teorias (arborescências?) foram me ajudando a ter uma sensação de pontos de amarração a partir dos quais fui tecendo essa grande teia de gestos interpretativos.

Ainda que a materialidade final dessa dissertação se configure como um texto corrido, dividido em seções de forma mais ou menos a respeitar a ordem arborescente dos trabalhos acadêmicos, ao mesmo tempo, tentei fazer uma organização do texto de forma

a dar visibilidade às formas como fui sendo afetado pelas teorias e pelo *corpus* que fui construindo ao longo da pesquisa.

2.1 Pesquisa INdisciplinada

Avançando com a metáfora da teia para a composição deste trabalho, elenquei como um dos pontos de amarração dessa teia as teorizações oriundas da Linguística Aplicada (LA). Um dos primeiros trabalhos a que recorro são as discussões feitas por diversos pesquisadores da LA no livro organizado por Moita Lopes (2006c).

Moita Lopes (2006b, p. 14) traz uma noção de LA como campo de estudos em que se visa a “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*” (grifos do autor). É essa a concepção de LA à qual inscrevo esta pesquisa, na qual me propus inicialmente a compreender o processo de tomada da palavra para a produção oral em língua inglesa, valendo-me de diferentes aportes teóricos para analisar a forma como os alunos de um centro de idiomas discursivizam esse processo.

Incompatível com uma visão da LA como mera Aplicação de Linguística, o que Moita Lopes (2006b) chama de LA mestiça ou INdisciplinar (MOITA LOPES, 1998) aproxima-se da concepção de pesquisa que mencionei na seção anterior como pensamento rizomático, na medida em que as pesquisas em LA buscam mobilizar conceitos de diferentes áreas para problematizar questões que envolvam o uso da linguagem.

Ademais, concordo com Fabrício (2006), a qual faz uma discussão sobre como o momento contemporâneo da globalização tem rebatimentos na forma como os pesquisadores em LA têm se engajado em analisar a linguagem numa perspectiva transdisciplinar e reconhece: (i) a LA como uma prática interrogadora; (ii) a linguagem como uma prática social entre sujeitos; e (iii) a inseparabilidade entre práticas discursivas, teorias e a realidade social.

Fabrício (2006) também defende que as pesquisas recentes em LA têm trabalhado na “defesa de um hibridismo teórico-metodológico, do fim do ideal de neutralidade e objetividade na produção do conhecimento, do questionamento ético de todas as práticas sociais, inclusive as da própria pesquisa e da relevância e da responsabilidade sociais dos conhecimentos produzidos (FABRICIO, 2006, p. 51).

A forma como organizei esta dissertação está alinhada a essa perspectiva, na medida em que busco mobilizar conceitos oriundos de diferentes autores e áreas, reconheço a não neutralidade da ciência, por entender que cada pesquisa resulta do percurso que cada pesquisador escolhe trilhar. Além disso, busquei adotar um posicionamento ético durante a condução desta pesquisa, o que tem balizado todo o trabalho, desde a opção em investigar um centro de idiomas ofertado em uma instituição pública de educação, passando pela forma como abordei os/as participantes da pesquisa, bem como na forma como selecionei e analisei os depoimentos constantes do nosso *corpus*.

Propus-me a realizar uma pesquisa investigativa que se pauta mais por um processo de *desaprendizagem* – de questionamento das verdades estabelecidas – por exemplo propondo-me a questionar discursos que afirmam que não se pode aprender inglês na escola pública – além de um questionamento constante sobre a relevância social da temática e do objetivo gerais dessa pesquisa.

Outro aporte que nos balizou ao longo desta pesquisa é noção de linguística aplicada transgressiva, defendida por Pennycook (2006), sempre mantendo no horizonte a relevância social do trabalho que nos propusemos a realizar, sobretudo levando em consideração a relevância social de um curso de LI gratuito e de qualidade oferecido à comunidade de uma cidade do interior do Triângulo Mineiro.

Pennycook (2006) nos alerta também para a necessidade de questionarmos sempre tanto sobre as relações de poder que atuam nos processos a que nos propomos a investigar, bem como um questionamento até mesmo em relação aos termos que optamos por mobilizar na descrição e análise dos nossos objetos de pesquisa, uma vez que as disputas por sentidos acontecem a partir da língua(gem). Sobre esse aspecto, Rajagopalan (2003) também entende que

Longe de ser um simples *tertium quid* entre a mente humana de um lado e o mundo externo de outro, a linguagem se constitui em um importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos de sua história e onde são travadas constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125)

Dessa forma, nesta pesquisa busco desnaturalizar algumas formulações que foram sendo cristalizadas ao longo do tempo em relação ao ensino-aprendizagem de LI, formulações essas que circulam socialmente e constituem (também) os sujeitos-aprendizes que buscam o curso de LI do CENID. Além disso, essa postura crítica configura-se como um movimento constante de reconfiguração do trabalho, questionando-me sobre em que medida a própria maneira como fui desenhando a pesquisa e meus gestos de interpretação sobre o *corpus* ainda reproduzem, por exemplo, representações subalternizantes sobre aprendizes e professores/as brasileiros/as de LI.

Pennycook (2001) define essa postura crítica em Linguística Aplicada nesses termos:

Linguística Aplicada Crítica, então, é mais do que uma dimensão crítica adicionada à Linguística Aplicada: envolve um constante ceticismo, um constante questionamento sobre as premissas da Linguística Aplicada. Exige uma problematização inquieta dos dados da Linguística Aplicada e apresenta uma forma de fazer Linguística Aplicada que busca conectá-la a questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso. E, crucialmente, torna-se uma abertura dinâmica de novas questões que emergem desta conjunção¹². (PENNYCOOK, 2001, p. 10)

Segundo Kubota e Miller (2017, p. 6), “a Linguística Aplicada Crítica (LAC), inaugurada com os trabalhos de Pennycook (1990, 2001), foi influenciada pelo construtivismo pós-moderno, especialmente o pós-estruturalismo foucaultiano”¹³, cujo foco investigativo é em “ver como historicamente efeitos de verdade são produzidos em discursos que por si só não são nem verdadeiros nem falsos”¹⁴ (FOUCAULT, 1980, p. 118 apud KUBOTA; MILLER, p. 6). Nesse sentido, nesta pesquisa me proponho a investigar os efeitos de verdade construídos historicamente sobre o ensino-aprendizagem de LI, em que medida esses discursos constituem os/as alunos do CENID participantes desta pesquisa, de maneira a poder vislumbrar as relações de poder que aí se estabelecem e os pontos de resistência a esses discursos.

¹² Minha tradução para: “Critical applied linguistics, then, is more than just a critical dimension added on to applied linguistics: It involves a constant skepticism, a constant questioning of the normative assumptions of applied linguistics. It demands a restive problematization of the givens of applied linguistics and presents a way of doing applied linguistics that seeks to connect it to questions of gender, class, sexuality, race, ethnicity, culture, identity, politics, ideology, and discourse. And crucially, it becomes a dynamic opening up of new questions that emerge from this conjunction”

¹³ Minha tradução de: Critical applied linguistics, pioneered by Alastair Pennycook (1990, 2001), has been influenced by postmodernist constructionism, especially Foucauldian poststructuralism.

¹⁴ Minha tradução de: “seeing historically how effects of truth are produced within discourses which in themselves are neither true nor false”

Finalizando esse ponto de amarração da teia conceitual deste trabalho em relação à LA, recorro às discussões de Brito e Guilherme (2013) sobre a possibilidade de uma interface entre a Linguística Aplicada e a Análise do Discurso. As autoras retomam o trabalho de Bygate (2004), que

defende que a LA é uma *emerging discipline* e que tem a responsabilidade de desenvolver pesquisas que possam ser ‘lidas’, ‘aproveitadas’ por acadêmicos e leigos, por meio do desenvolvimento de interfaces entre a linguagem e outros aspectos do mundo, que extrapolem o ambiente da sala de aula, tais como a relação entre a aprendizagem de línguas e o contexto social e a relação entre o discurso e os elementos estruturais que o constituem. (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 23, grifo das autoras)

Neste trabalho problematizo justamente essa relação entre o ensino-aprendizagem de língua inglesa e os discursos – historicamente constituídos – nos quais os/as aprendizes de LI do CENID se inscrevem e, mais importante, como foi possível compreender funcionando no *corpus* as discursividades em que há um efeito de sentido de *resistência* a discursos subalternizantes.

Esse olhar para a produção de sentidos sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI analisando o discurso dos/as alunos/as numa relação entre língua, sujeito e história é um dos aspectos em que vejo a pertinência de um entrelaçamento entre a LA e a AD.

Isso porque, na perspectiva da AD, os sujeitos são constituídos na e pela linguagem, de forma que os/as estudantes do CENID significam sua relação com a LI, com o curso, com os/as colegas de curso, etc. sempre a partir de uma rede de sentidos, socialmente constituída. Dessa forma, nessa perspectiva discursiva, só é possível interpretar os enunciados dos/das participantes, dar sentido a eles, uma vez que os relacionamos a uma memória discursiva¹⁵, que é atualizada a cada momento de enunciação. É sobre essa atualização que Pêcheux (2015) trata quando discute sobre o discurso num batimento entre estrutura e acontecimento, na medida em que “todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho de deslocamento no seu espaço” (PÊCHEUX, 2015, p. 56).

¹⁵ Pêcheux (1999, p. 52) define memória discursiva como: “aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.”

Assim, analisar os discursos dos/as participantes da pesquisa significa lançar gestos de interpretação sobre seus discursos, contemplando tanto o que se apresenta como da ordem dos discursos (relativamente) estabilizados, quanto os movimentos de deslocamento, de resistência a eles.

É esse movimento de problematizar discursos cristalizados que Brito e Guilherme (2013) apontam como o direcionamento de pesquisas em LA defendido por Bohn (2005),

Segundo ele [Bohn, 2005], as pesquisas na área da linguagem devem promover a articulação e (des)construção de sentidos designados pelos discursos de autoridade, “legitimados pelos exercícios de subjugação por aqueles que se atribuem o direito de distribuírem os sentidos das palavras, e de designarem as identidades” (p.11) Esse autor defende o “encharcamento interdisciplinar” da LA (p. 16), em que haja espaço para assumir, inclusive, os riscos (uma das características da pós-modernidade) do exame de dados contraditórios, “cujos indícios estão nos interstícios da palavra, nas fluidas contradições das leis, nos cânones dos livros de pesquisa, dos discursos pré-determinados, sólidos” (p.17). (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 23)

Dessa forma, para analisar as discursividades dos/as alunos/as do CENID em relação ao(s) processo(s) de tomada da palavra em LI, entendo que os construtos da Análise do Discurso contribuíram sobremaneira no sentido de fundamentar as análises dos depoimentos, na medida em que busquei problematizá-los numa relação entre língua/sujeitos/história e por entender que o que fui compreendendo são discursos em funcionamento e não verdades ou conteúdos de língua(gem).

Assim, fazer um trabalho no diálogo entre LA e AD significa, segundo Brito e Guilherme (2013)

adotar uma posição inter/transdisciplinar, provocando diálogos, confrontos, deslocamentos e ressignificações em ambas as áreas. Entendemos que essa proposta permite um deslocamento no escopo epistemológico desses campos de conhecimento para **constituir um amálgama teórico suficientemente complexo e indisciplinar** capaz de compreender e problematizar os discursos e/ou (inter)ações que constituem os processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores.

A AD nos permite trabalhar com noções que vislumbram a relação língua(gem)- sujeito a partir da alteridade. Concebe-se o sujeito não como mero ser racional, dotado de consciência e intenções, mas como efeito de linguagem, sendo, pois, descentrado, cindido, passível de ser capturado não por meio de uma identidade pronta e acabada, e sim por movimentos identificatórios, que se dão por meio da relação com o(s) outro(s)/Outro, resultando em (des)contínuos processos de

(des)arranjos de subjetividades. (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 26, grifos nossos)

Em suma, de forma a conseguir problematizar o processo de tomada da palavra dos/as alunos/as do CENID, parto de um entrelaçamento entre LA e AD de forma que os construtos da AD me ajudam a criar inteligibilidade sobre uma questão em que a linguagem tem um papel fundamental. Assim, encaro a LA e a AD num ponto interseccional da teia conceitual que teci. Na próxima seção darei mais ênfase aos construtos teóricos da AD os quais balizaram minha interpretação sobre o *corpus*.

2.2 Tomando a palavra

Conforme já mencionei na introdução deste trabalho, o conceito de tomada da palavra serviu como um dos pontos de amarração nesse processo investigativo em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês no CENID do IFTM.

A inquietação que deu origem a esta pesquisa foi justamente a de entender um pouco melhor como os/as aprendizes de língua inglesa discursivizam o processo de tomada da palavra para a produção oral em LI, pois, conforme já mencionado na introdução deste trabalho, a aquisição de uma segunda língua¹⁶ ocorre justamente por meio da tomada da palavra (cf. SERRANI-INFANTE, 1998b, p. 249).

Neste trabalho, faço uma apropriação do conceito de tomada da palavra proposto por Serrani-Infante (1998a, p. 130) enquanto “processos identificatórios, em discursos, mais especificamente em formações discursivas da segunda língua-cultura”. Enxergo esse movimento de tomada da palavra, de inscrição na LI, como uma inscrição corporal na língua, distanciando-me de uma noção moderna/iluminista/cartesiana que considera o corpo apenas enquanto objeto a ser estudado e explicado numa separação corpo/mente; em vez disso, entendo o corpo como um elemento que entra em contato com outros corpos, materialidades, discursos, formando *assemblages* (montagens) (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

¹⁶ Serrani-Infante (1998b) faz uma distinção entre segunda língua e língua estrangeira, sendo que a utilização do termo “‘língua estrangeira’ costuma-se reservar habitualmente, segundo a tradição anglo-americana de pesquisa em Linguística Aplicada e Sociolinguística, para a língua ensinada-aprendida em contextos sem imersão na língua alvo (por exemplo, cursos de outras línguas diferentes do português realizados no Brasil) e ‘segunda língua’, para o caso de aprendizagem em imersão, em processo de imigração na sociedade onde a língua alvo é falada.” (SERRANI-INFANTE, 1998b, p. 134) Neste trabalho, uma vez que estamos investigando um instituto de idiomas, utilizaremos o termo Língua Estrangeira.

Nesse sentido, a forma como vou analisar os depoimentos dos/as participantes em relação aos seus processos de inscrição na LI diz respeito à essa montagem em que se inter-relacionam diversos fatores, dos quais destaco: i) as relações dos sujeitos-aprendizes com a língua materna e com a língua inglesa; ii) as relações dos sujeitos-aprendizes uns com os outros e entre eles/as e o/a professor/a; iii) as representações dos/as participantes da pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas; iv) os impactos da implementação do ensino remoto devido à pandemia de Covid-19; v) os discursos coloniais que dão um peso à LI enquanto língua do poder, do sucesso, do mercado e que posicionam esses/as aprendizes de LI numa relação de subalternidade; vi) as condições de enunciação da LI no Brasil, um país com extrema desigualdade social; e vii) as formas de resistência aos discursos coloniais que circulam sobre o ensino-aprendizagem de LI.

É em meio a essas inter-relações que compreendi como os/as participantes da pesquisa discursivizam sobre seus processos de inscrição na LI, processo este da ordem de uma (re)constituição subjetiva, em que os sujeitos vão sendo afetados pela LI bem como afetam-na. Nesse sentido é que enxergamos o que Serrani-Infante chama de tomada da palavra significante, que

é a que **excede a ordem da instrumentalidade da língua** e os sentidos excedem a ordem da proposição lógica, é a tomada de palavra que afeta e transforma o sujeito como tal, pois linguagem e constituição subjetiva estão intimamente ligadas. Por exemplo, ser alfabetizado não é meramente “dominar” técnicas de escrita, é uma outra posição subjetiva. (SERRANI-INFANTE, 1998a, p. 129-130, grifos nossos)

Nesse processo de inscrição subjetiva, entendemos que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo complexo, que provoca o sujeito a se deslocar em relação à sua possibilidade de enunciar, “[...] nesse processo damos de encontro com fatos de linguagem que resultam da específica relação que esse sujeito, objeto do entremeio, vai travando ao se esbarrar com o real da língua¹⁷, ao (ar)risca na língua do outro.” (CELADA, 2016, p. 28)

Além disso, Revuz (1998) aponta para o fato de que as dificuldades de aquisição de uma língua estrangeira, nesse complexo processo de inscrição discursiva na LE, devem ser observadas levando-se em consideração diferentes dimensões. A autora afirma que

¹⁷ Gadet e Pêcheux (2004), retomando a tese defendida por Milner em “*O amor da língua*” de que a língua contém o impossível “impossível de dizer, impossível de não dizer de uma determinada maneira”. Segundo os autores “O ‘real da língua’ é, portanto, o impossível que lhe é próprio.” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 52)

É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do *eu*, trabalho do corpo, dimensão cognitiva. [...]

Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com uma outra língua é tão problemático [...]. (REVUZ, 1998, p. 217, grifo nosso)

É possível compreender, então, o processo de tomada da palavra na segunda língua como esse movimento de reconfiguração da montagem sujeito-língua(gem), uma vez que no processo de interpretar o mundo na discursividade da LE, no contato com o *outro* percebe-se que há diferentes formas de ler o mundo, de formular sobre ele, e passa-se a ver com outros olhos a própria relação com a língua materna.

Conforme apontado no final da seção anterior, nesta seção expando um pouco a teia conceitual em que este trabalho se configura. A forma como estou me apropriando do conceito de tomada da palavra tem como pressupostos conceitos de sujeito, discurso, sentido, linguagem, entre outros, oriundos da Análise do Discurso (AD).

No que se refere à AD, buscamos sustentação para esta teia conceitual na linha francesa como praticada no Brasil. O princípio pelo qual seguimos é o estudo sobre o discurso preconizado por Michel Pêcheux (1993, 1997, 1999, 2015), que estabeleceu a área da Análise de Discurso colocando o discurso como objeto teórico, investigando as relações existentes entre língua, sujeito, história e ideologia.

A AD, na perspectiva pecheutiana, configura-se como uma disciplina de entremeio, apropriando-se de conceitos de três diferentes áreas, a saber, a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. No que se refere à Linguística, Pêcheux reconhece a importância do trabalho de Saussure (2006) para o estabelecimento da Linguística enquanto ciência, sobretudo na medida em que, a partir do Curso de Linguística Geral de Saussure, passa-se a uma preocupação com a língua enquanto o funcionamento de um sistema.

Pêcheux (1997) faz um deslocamento em relação à linguística, na análise da significação, em relação ao trabalho de Saussure (2006), em que ele estabeleceu algumas dicotomias, sendo as mais relevantes a separação entre língua e fala, sendo que Saussure

vai se interessar em estudar a língua enquanto sistema, colocando a fala em segundo plano, ao afirmar que ela tem um caráter individual e heterogêneo.

Num empreendimento preocupado com a significação, Pêcheux (1997) aponta para a necessidade de deslocar o estudo da linguagem para o discurso – língua em funcionamento – buscando distanciar-se de duas formas de encarar a linguagem que ele considera inadequado, o ideologismo (que considera uma relação entre as palavras e as coisas no âmbito das ideias) e o empirismo (que considera uma relação entre as palavras e as coisas enquanto uma relação natural e que o estudo da linguagem seria no sentido de encontrar essa relação natural).

A partir desse deslocamento em que se dá prioridade ao discurso, ao funcionamento da língua enquanto efeitos de sentido entre sujeitos, há um deslocamento inclusive em relação à forma de encarar a língua no seio da Análise do Discurso. Nesse sentido, segundo Ferreira (2003b)

A Análise de Discurso não trabalha com a língua da linguística, a língua da transparência, da autonomia, da imanência. A língua do analista de discurso é outra. É a língua 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. (FERREIRA, 2003b, p. 42)

Trabalhar a materialidade linguística na perspectiva discursiva pecheutiana significa, portanto, lançar gestos de interpretação em que se considera que os sentidos dos enunciados não são evidentes, que a língua não opera na forma da transparência, ou seja, para que tenham sentido, é necessário considerá-los numa relação com já-ditos, com formulações anteriores que possibilitam que os interpretemos de uma maneira ou de outra(s).

Ferreira (2013b) chama a atenção também para o fato de a AD contemplar o aspecto da incompletude, tanto no que se refere às análises que não pretendem contemplar todos os sentidos possíveis em relação a determinado enunciado, bem como os próprios conceitos do campo da AD estão em uma constante atualização a cada novo empreendimento analítico, uma vez que:

A incompletude caracteriza e distingue todo o dispositivo teórico do discurso e abre espaço para a entrada em cena da noção da falta, que é motor do sujeito e é lugar do impossível da língua, lugar onde as palavras ‘faltam’ e, ao faltarem, abrem brecha para produzir equívocos.

O fato lingüístico do equívoco não é algo casual, fortuito, acidental, mas é constitutivo da língua, é inerente ao sistema. Isto significa que a língua é um sistema passível de falhas e por essas falhas, por essas brechas, os sentidos se permitem deslizar, ficar à deriva. (FERREIRA, 2003b, p. 43)

A segunda área da qual se serve a AD é o Materialismo Histórico. Para lançar gestos de interpretação sobre os discursos, Pêcheux (1997) entende ser necessário inscrever os discursos num contexto de produção, estabelecendo-se, assim, uma relação entre o que é dito e as condições materiais em que determinado discurso foi produzido. Para isso, Pêcheux mobiliza as teses de Louis Althusser (2003) sobre a ideologia enquanto “representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições de existência” (ALTHUSSER, 2003, p. 77), ou seja, enquanto matriz de sentidos a partir da qual os sujeitos significam o mundo.

A tese central de Althusser (2003) apropriada por Pêcheux (1997) de que “A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (PÊCHEUX, 1997, p. 134) já nos encaminha para uma compreensão do papel da linguagem enquanto instância constitutiva dos sujeitos, sempre convocados a significar o mundo, o que só é possível a partir de uma determinada ideologia.

Essa tese central é desmembrada em duas teses intermediárias, a saber: “1) Só há prática através de e sob *uma* ideologia; 2) Só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos.” (PÊCHEUX, 1997, p. 135, grifos do autor). Essa concepção de que só há prática através de uma ideologia é o que nos permite afirmar que os conteúdos são, de certa forma, neutros, recebendo significação dependendo do contexto de utilização (Quem disse? Para quem disse? Quando? Onde? Etc.), dependendo das inscrições ideológicas nas quais as palavras e expressões são colocadas em circulação.

Ademais, afirmar que só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos remete para a concepção do ser humano como o ser ideológico por excelência, uma vez que, nesse quadro interpretativo, entendemos a neutralidade como da ordem do impossível, ou seja, toda produção de sentido é necessariamente uma leitura feita por um sujeito a partir de um posicionamento ideológico, não havendo espaço para a neutralidade.

Neste trabalho, conforme já mencionei, analiso a forma como os/as alunos/as do CENID *representam* seus lugares em relação ao ensino-aprendizagem de LI, entendido aqui como um processo de tomada da palavra. Analisar essas representações significa investigar “como funcionam as *formações imaginárias* que designam os lugares que eles atribuem a si e ao outro, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”

(GUILHERME, 2008, p. 76 grifos da autora). Tais formações imaginárias têm como matéria prima os diferentes discursos que circulam socialmente. Assim, segundo Pêcheux (1993) essas formações imaginárias “resultam de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção)” (p.85), de maneira que elas são sempre atravessadas pelo já ouvido e já dito, que por sua vez são ideologicamente orientados.

Em relação à apropriação da noção de ideologia no seio da AD, concordo com Ferreira (2013b), a qual salienta que:

O que distingue e identifica a Análise do Discurso é sua forma peculiar de trabalhar com a linguagem numa relação estreita indissociável com a ideologia. Por aqui começa a confusão, o mal-estar, já que a ideologia representa para muitos uma questão anacrônica, eivada de um ranço marxista ultrapassado. A insistência em falar num ‘sujeito interpelado pela ideologia’, sujeito assujeitado à moda althusseriana, deixa a Análise de Discurso Francesa de Michel Pêcheux numa condição de isolamento entre as demais análises de discurso. A noção de assujeitamento se presta, por vezes, a certas confusões. Assujeitar-se é condição indispensável para ser sujeito. Ser assujeitado significa antes de tudo ser alçado à condição de sujeito, capaz de compreender, produzir e interpretar sentidos. (FERREIRA, 2013b, p. 43)

Importante ressaltar aquilo que Pêcheux (1997, p. 129-130) chamou das “condições ideológicas de reprodução/*transformação* das relações de produção” (grifo meu), na medida em que o assujeitamento de que trata a AD não se configura como um assujeitamento que não dá margem para deslocamentos¹⁸ e desnaturalizações dos sentidos relativamente estáveis no seio das formações discursivas. Nas palavras de Pêcheux:

consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado, o que contribui para as relações de produção e, de outro, o que contribui para sua transformação: a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto, o que, na área da ideologia, significa que a luta de classes

¹⁸ Busnardo e Braga (2000), fazem uma distinção entre a análise do discurso francesa (ADF) e a análise crítica do discurso, afirmando que enquanto a ADF favorece uma “concepção do determinismo socio-estrutural” (p. 102), a análise crítica do discurso enfatiza “a fluidez e mutabilidade das relações de poder em diferentes contextos sócio-históricos” (p. 102). Para as autoras, a noção de assujeitamento na AD pecheutiana aponta para um sujeito *determinado* pelas condições sócio-históricas, posição que elas opõem à forma dialética em que Gramsci (1971) mobiliza o conceito de ideologia: “tanto uma fonte de dominação quanto uma ferramenta pedagógica que nos permite questionar os diferentes modos de dominação.” (p. 108). Todavia, na leitura que várias e vários pesquisadores, eu incluso, fazemos da AD pecheutiana, a noção de sujeito assujeitado pela ideologia, em vez de ser entendida como alienação ou impossibilidade de resistência, diz respeito ao fato de só ser possível se significar e significar o mundo num movimento de tomada de posição que é necessariamente uma inscrição subjetiva em determinados discursos, os quais, por sua vez, são ideologicamente orientados. Portanto, esse movimento discursivo de significação, que se realiza na materialidade linguística, não é só passível, mas funciona em movimentos de resistência, deslocamentos de sentidos e desidentificações.

“passa por” aquilo que L. Althusser chamou os aparelhos ideológicos de Estado. (PÊCHEUX, 1997, p. 130)

É nesse sentido que podemos lançar gestos de interpretação sobre os depoimentos dos/as alunos/as do CENID levando em consideração o caráter contraditório de tais depoimentos, considerando que a contradição é inerente à constituição dos sujeitos (e dos discursos).

A terceira, e última, área da qual Pêcheux se vale no tripé para estabelecer a AD enquanto área do conhecimento é a Psicanálise. Dessa área, Pêcheux mobiliza uma concepção do sujeito da falta, fragmentado, um sujeito que se desloca da concepção de sujeito consciente, dono do seu dizer. A esse respeito, Indursky (2013) afirma que:

Para a AD, a categoria de *sujeito* não é idealista por ser interpretada ideologicamente [...] o sujeito, ao produzir seu discurso, o faz a partir de determinadas *posições de sujeito*, igualmente ideológicas. Tais posições, contudo, não transformam esse sujeito em uma figura que decide livremente seu discurso, pois se trata de um sujeito socialmente constituído. No entanto, por não ter consciência de seu assujeitamento, mantém fortemente arraigada a ilusão de ser plenamente responsável por seu discurso e suas posições. (INDURSKY, 2013, p. 35, grifos da autora.)

É nesse sentido que Pêcheux (1997) descreve o funcionamento discursivo a partir dos dois esquecimentos, o esquecimento nº 1 (o sujeito esquece que não é dono do seu dizer – ou seja, outros já falaram aquilo que digo) e o esquecimento nº 2 (o sujeito esquece-se de que a linguagem não é transparente, ou seja, tem apenas a ilusão de conseguir controlar o que vai ser interpretado daquilo que fala).

Dessa forma, na teoria do discurso não se trabalha com o sujeito enquanto coincidente com o sujeito empírico, o indivíduo. Trabalha-se, na verdade, com uma noção de sujeito dividido, que, conforme Ferreira (2013b, p. 43) é “uma categoria teórica construída para dar conta de um lugar a ser preenchido por diferentes posições-sujeito em determinadas condições circunscritas pelas formações discursivas.”

A noção discursiva de sujeito, portanto, distancia-se tanto da noção cartesiana do sujeito racional, intencional, dono de si quanto da noção de um sujeito assujeitado sem possibilidade de deslocamento, uma vez que o sujeito tanto é afetado como afeta a formação discursiva que o determina.

Neste trabalho, reafirmo, proponho-me a interrogar sentidos a partir de depoimentos de estudantes de língua inglesa, de forma a identificar e analisar as diferentes

representações acerca da língua inglesa e do ensino-aprendizagem de línguas que permeiam os enunciados desses(as) estudantes, numa tentativa de entender melhor a forma como eles/as são afetados/as (e reconfiguram) as formações discursivas sobre o ensino-aprendizagem de LI.

É importante destacar que o que abre espaço para interpretação é a concepção discursiva de que há uma articulação entre língua e história. Segundo Pêcheux (2006, p. 53-54),

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso.

E é nesse ponto que se encontra a questão das disciplinas de interpretação: é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes.

Nessa perspectiva, proponho-me a problematizar os enunciados produzidos pelos/as alunos/as do CENID de forma a discutir como esses sujeitos-estudantes de LI vão se constituindo sujeitos outros a partir da sua relação com a língua estrangeira, e tentando delinear como o que é dito pode revelar as filiações históricas e ideológicas desses sujeitos.

Cabe ressaltar que o processo de interpretação se dá a partir da análise da forma como os diferentes sujeitos discursivizam sua relação com a LE, buscando perceber recorrências e dispersões, tendo sempre em mente que o sentido das palavras não é fixo, sendo preciso analisar em que formação discursiva cada enunciado se inscreve. Nas palavras de Pêcheux, o sentido das palavras:

se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, “ter o mesmo sentido”, o que – se estamos sendo bem compreendidos – representa, na verdade a condição para que cada elemento (palavra, expressão, proposição), seja dotado de sentido. (PÊCHEUX, 1997, p. 161, grifos do autor)

Nessa concepção, a língua materializa a ideologia e o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores, de maneira que a palavra não carrega o seu sentido em si, pois, o sentido está relacionado com a exterioridade, com materialidades que tanto influenciam como são influenciadas pelos sujeitos que vão se entrecruzando. Partindo desses pressupostos, analiso as diferentes formulações dos sujeitos em relação a como eles/as percebem a possibilidade (ou não) de enunciarem em língua inglesa, situando-os num interdiscurso, pois, conforme Pêcheux (1997), o que se diz está sempre relacionado com outras formulações já ditas, não ditas ou que ainda serão ditas¹⁹.

Finalizo esta seção, na qual busquei explicitar como o conceito de tomada da palavra configurou-se como um conceito fundamental para que eu conseguisse me lançar nesse empreendimento investigativo sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI no CENID, bem como a maneira que entendo a tomada da palavra no quadro teórico da Análise do Discurso Francesa (ADF), propondo uma reelaboração do conceito de tomada da palavra apropriando-me do conceito de performatividade.

Pennycook (2007) traça um panorama sobre como a noção de performatividade foi sendo desenvolvida no campo dos estudos da linguagem. Segundo ele, foi Austin (1962) quem cunhou o termo performativo, “para descrever um tipo particular de discurso que faz o que diz ou realiza um ato ao fazer”²⁰ (p.64), o qual ele distingue do discurso constativo. Ao discurso performativo, Austin (1962) opõe o discurso constativo, cujo propósito seria o de registrar ou transmitir uma informação – e que por isso podem ser julgados como verdadeiros ou falsos.

Austin (1962), no desenvolvimento de sua teoria dos atos de fala, estabelece algumas exceções em relação aos performativos, que não estariam funcionando

¹⁹ Essa forma de entender a significação inscrevendo os discursos em relação ao interdiscurso pode ser relacionada à perspectiva dialógica adotada por Bakhtin (2010, 2016) e Volóchinov (2017). Segundo Brito e Guilherme (2013) “Nesse movimento dialógico, em que os sentidos não possuem uma estabilidade, os dizeres se contradizem e se conflitam, pois *se constituem de outros discursos, estão povoados por outros discursos que se contradizem e se refutam*. Isso significa, numa perspectiva bakhtiniana, que as relações dialógicas estabelecidas se constituem em *espaços de tensão entre enunciados proferidos*, sendo que as vozes constitutivas dessas relações são equipolentes na medida em que uma não sobrepõe a outra e funcionam de forma plenivalente, ou seja, todas elas carregam sentidos que terão sempre sua festa de renovação a cada acontecimento discursivo.” (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 28, grifos meus.)

²⁰ Minha tradução para “to describe a particular type of speech act that does what it says, or performs an act in the doing.” (PENNYCOOK, 2007, p. 64). Exemplos de enunciados performativos seriam, por exemplo: “Eu vos declaro marido e mulher.” Nesse tipo de enunciado, diferentemente dos constativos, passíveis de serem julgados como verdadeiros ou falsos, Austin (1962) vai trabalhar com a noção de “condições de felicidade” dos performativos, sem as quais o enunciado é considerado nulo, sem efeito. Entre as condições de felicidade há critérios como, por exemplo, se a pessoa que proferiu o enunciado possui a autoridade para fazê-lo e se as circunstâncias em que foi proferido foram ou não as “adequadas”.

efetivamente como performativos quando utilizados em situações “não sérias”, por exemplo numa piada ou no contexto de uma peça teatral.

Segundo Pennycook (2007), Derrida (1982) vai questionar essa “exclusão” dos performativos em situações não sérias, defendendo que a maneira pela qual a língua funciona é exatamente a partir da condição de iteratividade, de citacionalidade. Nas palavras do autor:

Para Derrida, então, a questão crucial não era tanto tentar estabelecer o que tornava um performativo feliz - a pessoa certa enunciando no momento certo e nas condições certas - mas sim a maneira como o uso da linguagem se tornava efetivo pela repetição, por citação. “Poderia uma declaração performativa ter sucesso”, perguntou Derrida, “se sua formulação não repetisse uma declaração ‘codificada’ ou iterável, em outras palavras, se as expressões que uso para abrir uma reunião, nomear um navio ou um casamento não fossem identificáveis como conformar-se a um modelo iterável e, portanto, se não fossem identificáveis como uma forma de ‘citação’?” (p. 326). (PENNYCOOK, 2007, p. 67)²¹

Partindo dessa consideração sobre a performatividade de Derrida (1982), podemos já fazer uma primeira articulação entre tomada da palavra e performatividade, na medida em que considero que o que torna possível o processo de tomada da palavra, tanto na língua materna quanto numa língua estrangeira, é a compreensão dessa dimensão de citacionalidade da língua.

Dando sequência à argumentação proposta por Pennycook, ele contrasta a leitura derrideana em relação à teoria dos atos de fala com aquela proposta por Bourdieu (1982), que considera que o poder é externo à linguagem. Na perspectiva de Bourdieu, “os performativos dependem não tanto nas condições de felicidade propostas por Austin, mas sim de uma autorização institucional”²² (PENNYCOOK, 2007, p. 68).

Butler (1997), por sua vez, faz um deslocamento em relação ao posicionamento de Bourdieu (1982) no que se refere a essa suposta autorização institucional, uma vez que essa leitura sobre os performativos numa relação com uma “autorização institucional”

²¹ Minha tradução para: “For Derrida, then, the crucial issue was not so much one of trying to establish what made a performative felicitous - the right person saying it at the right time under the right conditions - but rather the way in which language use was made effective by repetition, by citation. 'Could a performative statement succeed', Derrida asked, 'if its formulation did not repeat a "coded" or iterable statement, in other words if the expressions I use to open a meeting, launch a ship, or a marriage were not identifiable as conforming to an iterable model, and therefore if they were not identifiable in a way as "citation"?'”

²² Minha tradução para: “For Bourdieu, then, power is external to language. And thus performatives are dependent not so much on Austin's felicity conditions but rather on institutional authorization.”

acaba por posicionar as relações de poder institucionais como algo da ordem do natural. Butler (1997) entende que essas relações de poder também são forjadas na/pela linguagem. De acordo com Pennycook (2007):

Butler (1997) argumenta que a linguagem não deve ser vista como “um sistema estático e fechado cujas enunciações são funcionalmente asseguradas de antemão pelas ‘posições sociais’ às quais estão mimeticamente relacionadas” (p. 145). [...] Como ela explica (1999), o problema com a perspectiva adotada por Bourdieu dos atos de fala performativos é a suposição de que “o sujeito que enuncia o performativo está posicionado em um mapa de poder social de uma forma fixa” e esta posição determinará a eficácia do performativo (p. 123). Assim, ele confunde ‘ser autorizado a falar’ e ‘falar com autoridade’. (PENNYCOOK, 2007, p. 68-69).²³

Butler (1997) mobiliza essa discussão sobre a performatividade para discutir em que medida o gênero pode ser entendido como performático, realizado em uma série de performances sociais em vez de ser uma expressão de uma identidade prévia. Nessa perspectiva, a noção de gênero sai de uma lógica biológica/essencialista que tende a confundir noções de sexo biológico, sexualidade e gênero. Entender a questão do gênero pelo viés da performatividade significa entender que o gênero é produzido ao ser performado, numa relação entre sujeitos, extremamente ritualizada, mas que não é da ordem do “natural” ou não passível de deslocamentos.

Apropriando-se da noção de interpelação de Althusser para a questão da performatividade, Butler argumenta que tais processos de interpelação dos sujeitos são 'performativos sociais, ritualizados e sedimentados ao longo do tempo'. Assim, “a interpelação como performativa estabelece a constituição discursiva do sujeito como inextricável da constituição social do sujeito” (p. 120). Aqui, então, podemos ir além da divisão linguagem / sociedade que Bourdieu perpetua e podemos ver como os sujeitos sociais são constituídos e como a interpelação sedimentada do sujeito produz efeitos performativos. [...] A noção de performatividade ajuda a preencher essa lacuna na teoria pós-estruturalista relacionada com a construção do sujeito: do ponto de vista pós-estruturalista, o sujeito é produzido no discurso. (PENNYCOOK, 2007, p. 71)²⁴

²³ Minha tradução para: “Butler (1997) argues that language should not be seen as 'a static and closed system whose utterances are functionally secured in advance by the "social positions" to which they are mimetically related' (p. 145). [...] As she explains (1999), the problem with Bourdieu's account of performative speech acts is the assumption that 'the subject who utters the performative is positioned on a map of social power in a fairly fixed way' and this position will determine the efficacy of the performative (p. 123). He thus confuses 'being authorized to speak' and 'speaking with authority'”.

²⁴ Minha tradução para: “Appropriating Althusser's notion of interpellation to the question of performativity, Butler argues that such processes of 'hailing' subjects into being are 'social performatives,

Trazendo essa discussão para a forma como analiso o ensino-aprendizagem de LI, entendo a tomada da palavra como também da ordem do performativo, uma vez que os/as alunos/as vão se constituindo como falantes/usuários de LI, a partir do contato com o *outro* (outros usuários de LI, diferentes textos em LI), num processo sempre atravessado por diferentes discursos em relação ao que é aprender uma língua, a quais corpos estão autorizados a enunciar nessa língua, a quais assuntos serão discutidos nessa língua, em quais tipos de texto, etc.

Nesse sentido, da mesma forma que numa perspectiva da performatividade a identidade não é vista como algo preexistente e que condiciona a forma como agimos e falamos, mas como algo que vai sendo constituído na e pela linguagem, tomar a palavra numa língua é um processo de constituição que não acontece de fora para dentro, mas em movimentos de interpelação em formações discursivas tanto sobre o que é aprender uma língua quanto na discursividade dessa própria língua – no que se refere a aspectos sintáticos, lexicais e ideológicos e conforme o sujeito a pratica, performando-a e se constituindo.

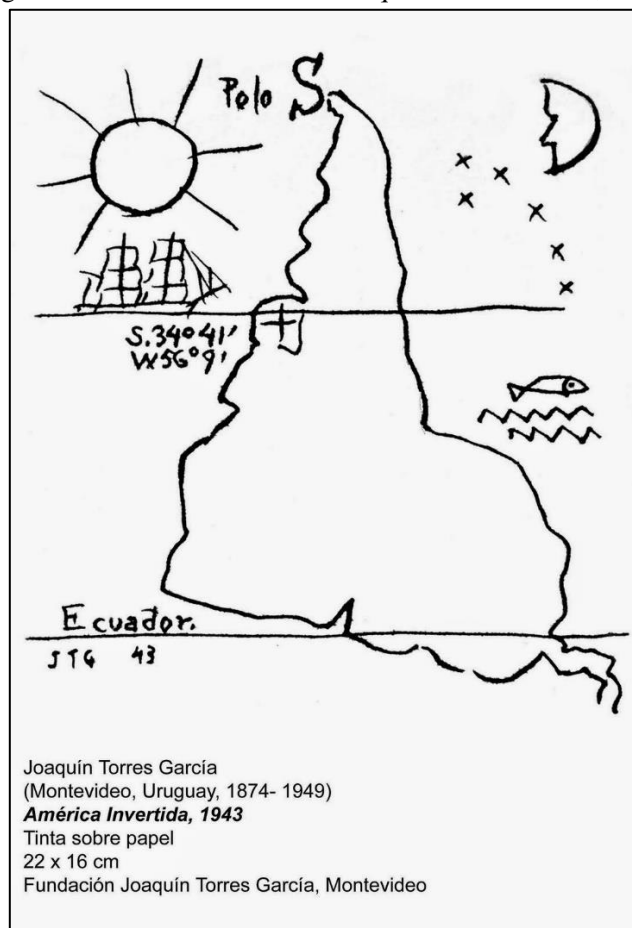
Entender o processo de tomada da palavra como da ordem da performatividade é considerar a um só tempo que tal processo acontece sempre no contato com o outro, o que implica uma série de atos que vão sendo repetidos e que vão constituindo um paradigma regulatório – da ordem das estruturas –, ao mesmo tempo em que é sujeito a deslocamentos – da ordem do acontecimento.

Tendo trazido alguns dos principais conceitos da AD para compor essa nossa teia, partindo dessa apropriação do conceito de tomada da palavra, passemos agora a mais um dos pontos de amarração: o pensamento decolonial.

2.3 Resistência a discursos subalternizantes

ritualized and sedimented through time'. Thus 'the interpellation as performative establishes the discursive constitution of the subject as inextricable from the social constitution of the subject' (p. 120). Here, then, we are able to go beyond the language/society divide that Bourdieu perpetuates, and we are able to see how social subjects are constituted, and how the sedimented interpellation of the subject produces performative effects. [...] The notion of performativity helps fill that gap in poststructuralist theory to do with the making of the subject: from a poststructuralist point of view, the subject is produced in discourse.”

Figura 2: América Invertida – Joaquín Torres García, 1943.



Fonte: Imagem retirada da Wikipedia²⁵.

Início esta seção com a “América Invertida”, de Joaquín Torres García, por entender que ela é muito representativa de um aporte teórico que influenciou sobremaneira a composição deste trabalho, que foram os textos do pensamento decolonial, também chamado crítica decolonial. O desenho “América Invertida” faz um deslocamento em relação à forma “naturalizada” de se representar o mapa da América, colocando o Sul na parte superior. Analogamente, o pensamento decolonial é um posicionamento político de resistência a formas coloniais de significar e de ser no mundo, visando a desestabilizar estruturas de poder e opressão naturalizadas. Nesta seção elenco alguns dos principais conceitos e propostas do pensamento decolonial, sobretudo a partir das discussões dos/as autores/as do grupo Modernidade/Colonialidade²⁶ bem como faço

²⁵ Disponível em: <http://bit.ly/americinvertida>. Acesso em: 09 out. 2020.

²⁶ Grupo formado por Anibal Quijano, Henrique Dussel, Walter Dignolo, Edgardo Lander, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, entre outros.

algumas considerações sobre em que medida esse aporte teórico me serviu de ponto de amarração dessa teia que estou a tecer.

O primeiro conceito que abordarei aqui é a distinção entre *colonialismo* e *colonialidade*. Na perspectiva que estamos adotando, o *colonialismo* é a relação política e econômica entre duas nações, em que a soberania de um povo está subjugada à de outro, tal como ocorreu, por exemplo, na relação entre Brasil e Portugal. Já a *colonialidade* é um:

padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e a ideia de raça. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

Nesse sentido, estabelece-se uma relação entre colonialismo e colonialidade, sendo que a colonialidade persiste mesmo após os movimentos de independência que marcam o fim da relação de colonialismo entre antigas metrópoles e colônias. Autores como Quijano (2000, p. 122) apontam que a globalização atual é um processo que começou com a invasão/colonização das américas no século XV/XVI, que estabeleceu um novo padrão de poder mundial, calcado na “classificação social da população mundial sobre a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial”. Nessa matriz de sentidos moderna/capitalista, estabeleceu-se uma hierarquia entre conquistadores e conquistados que posicionava a ideia de raça como uma diferença biológica que posicionava os outros (não europeus) como *naturalmente* inferiores.

Esse conceito de colonialidade foi discutido por Maldonado Torres (2007), a partir da elaboração de Mignolo (2003), propondo que ela aparece em três formas distintas, a saber: a) colonialidade de poder; b) colonialidade de saber; e c) colonialidade de ser.

A *colonialidade de poder* seria essa relação assimétrica de poder entre países hegemônicos e os países “periféricos”, que pode ser verificada, mesmo depois de cessada a relação de colonialismo, que pode ser verificada tanto em trocas econômicas que favorecem os países hegemônicos (os países periféricos/subalternizados exportam *commodities* e importam produtos beneficiados, produtos tecnológicos, entre outros) além de uma imposição de formas de vida, de exploração da natureza, vestuário,

organização política e demais formas de cultura a partir das antigas metrópoles em relação aos países “em desenvolvimento”.

A *colonialidade de saber* refere-se à hierarquização em relação a formas de conhecimento, de modo que são tidas/os como mais relevantes ou “científicas” as epistemologias eurocêntricas, os métodos eurocêntricos, os objetos de pesquisa elencados nos países do norte, deslegitimando tanto os saberes dos povos colonizados, nas diversas áreas do conhecimento, quanto os próprios objetos de conhecimento e os objetivos de empreendimentos de pesquisa.

Por último, a *colonialidade de ser* refere-se à deslegitimação dos próprios povos não europeus, que foram historicamente predicados como ontologicamente questionáveis, uma vez que o “modelo” de ser foi estabelecido pelos povos europeus - tomados como a forma “natural” de ser - perpetuando um *ethos* imperial calcado no ceticismo misantrópico, que lança dúvidas sobre se os não europeus eram seres humanos, se teriam que ser tratados como humanos. Nas palavras de Maldonado-Torres (2007, p. 136), “A atitude imperial promove uma atitude fundamentalmente genocida com respeito a sujeitos colonializados e racializados. Ela se encarrega de identificar os sujeitos coloniais e racializados como dispensáveis”.

Ballestrin (2013), fazendo um panorama sobre a constituição do grupo Modernidade/Colonialidade, enfatiza que não é possível pensar no empreendimento da modernidade (capitalista) sem levar em conta a colonialidade. Ou seja, a colonialidade é parte intrinsecamente constitutiva da modernidade e “é precisamente desse diagnóstico – elaborado especialmente por Quijano, Wallerstein e Mignolo – que deriva o nome do grupo.” (BALLESTRIN, 2013, p. 100.).

Essa matriz de sentido moderna/colonial estabeleceu o europeu como o “ponto zero”, ou seja, o homem europeu (cis, hétero, cristão, capitalista, patriarcal) é tomado como o ser natural, com toda a sua forma de ser no mundo, predicando todos os outros povos e suas formas de existência como inferiores/desviantes.

Além disso, segundo Lander (2000)

O projeto de modernidade formulado pelos filósofos do iluminismo no séc. XVIII se baseava em um desenvolvimento de uma ciência objetiva, uma moral universal e uma lei e uma arte autônomas e reguladas por lógicas próprias.

Na autoconsciência europeia da modernidade, essas sucessivas separações se articulam com aquelas que servem de fundamento ao contraste essencial que se estabelece a partir da conformação colonial

do mundo entre ocidental e europeu (concebido como o moderno, o avançado) e os Outros, o resto dos povos e culturas do planeta. (LANDER, 2000, p. 6)

Trazendo a discussão para a esfera do ensino de LI, é possível notar a persistência desse modelo colonial - que divide o mundo entre europeus e não europeus - em vários aspectos, por exemplo na perpetuação de discursividades em relação à divisão entre falantes nativos e não nativos; na continuidade da importação, nas escolas de idiomas, de materiais e métodos de ensino de LI a partir principalmente de Estados Unidos e Inglaterra; e na deslegitimação de professores/as brasileiros/as e supervalorização de professores estrangeiros - sobretudo aqueles oriundos dos países hegemônicos. Nesse sentido, entendo que adotar uma perspectiva decolonial em relação ao ensino-aprendizagem de línguas significa resistir, desnaturalizar esse quadro colonial que privilegia o europeu.

Consideramos importante, para compor esse quadro decolonial, a concepção de Grosfoguel (2006) sobre a colonialidade de poder, entendida como

uma imbricação ou, para usar o conceito feminista do terceiro mundo nos EUA, uma interseccionalidade (Creenshaw, 1989; Fregoso, 2003) de hierarquias globais múltiplas e heterogêneas (heterarquias) de formas de dominação e exploração sexuais, políticas, econômicas, espirituais, linguísticas e raciais onde a hierarquia racial/étnica da linha divisória do europeu/não europeu reconfigura de maneira transversal todas as demais estruturas globais de poder. (GROSFOGUEL, 2006, p. 26, tradução nossa).

A partir desse conceito, é possível discutir que as estruturas globais de poder se materializam nas práticas de ensino de LI, na medida em que materiais didáticos e práticas de ensino-aprendizagem de LI muitas vezes ainda reproduzem uma estrutura que toma o europeu (e, por vezes o estadunidense) como a forma “correta” de inscrição na LI e que acaba por silenciar/apagar questões relacionadas às opressões interseccionais.

Um dos principais impactos oriundos da forma como fui sendo afetado pelas teorias decoloniais refere-se ao próprio enfoque dado ao processo de tomada da palavra para a produção oral em LI. Num estágio inicial desta pesquisa, havia me proposto a pesquisar as *dificuldades de tomada da palavra* para a produção oral em LI dos/as alunos/as do CENID do IFTM. Porém mudei o enfoque para os *processos* de tomada da palavra, por entender que direcionar o olhar para as dificuldades já estava inscrito numa

discursividade que posiciona os/as aprendizes brasileiros/as de LI como subalternizados/as, como falantes não legítimos/as de LI.

Além disso, investigar os diferentes e complexos processos de tomada da palavra discursivizados pelos/as participantes da pesquisa a partir de uma perspectiva decolonial fez com que eu buscasse identificar, para além da forma como os/as participantes da pesquisa repetiam discursos, que entendi posteriormente como sendo coloniais em relação ao ensino-aprendizagem de LI, buscando ressaltar sobretudo em que medida é possível perceber pontos de resistência a essa lógica colonial, nessa composição maquínica²⁷ entre os sujeitos-aprendizes, a língua inglesa e todos os outros elementos que vão se entrelaçando nessa relação.

Finalizo aqui esta seção de amarração da teia, mas os conceitos articulados aqui serão retomados, aprofundados e deslocados ao longo das próximas seções. Na próxima seção, agrego novos elementos a essa dissertação-teia, explicitando como fui constituindo o *corpus* da pesquisa.

²⁷ Neste trabalho, trabalho com uma concepção do corpo como um elemento que entra em contato com outros corpos, materialidades, discursos, formando *assemblages* (montagens), noção essa apropriada do trabalho de Deleuze e Guattari (1995). Dessa forma, quando me refiro à montagem sujeito-língua(gem) refiro-me a esse processo de constituição subjetiva que ocorre num entrelaçamento entre os discursos sobre a LI, sobre o que é aprender língua, as discursividades possíveis na LI, as diferentes representações dos sujeitos sobre si mesmos e sobre a LI, entre outros.

3 MO(VI)MENTOS DE CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Nesta seção, discorro sobre a fundamentação adotada para a constituição e análise do *corpus*, os pressupostos teóricos subjacentes a essa escolha teórico-metodológica, bem como faço uma breve descrição sobre os/as voluntários/as da pesquisa.

A metodologia deste trabalho teve caráter qualitativo, analítico-descritivo e interpretativo. Propus-me a fazer um trabalho baseado na proposta AREDA, desenvolvida por Serrani-Infante (1998a).

Trata-se de uma proposta de trabalho numa interface entre a Análise do Discurso e a Psicanálise “sobre o *modo de acontecimento* da enunciação em segunda língua” (SERRANI-INFANTE, 1998a, p. 128). Os pressupostos teóricos da proposta AREDA convergem em grande medida com aqueles que elenquei na seção 2.2 “Tomando a palavra”, dos quais destaco:

- Na produção/compreensão em segunda língua de um sujeito, materialidade linguística e processo discursivo operam interdependentemente;
- A materialidade linguística é da ordem do sistema da língua, que só se realiza em processos discursivos, compostos por formações discursivas; [...]
- Do ponto de vista discursivo, a produção-compreensão em L2 é abordada considerando a mediação imaginária e a dimensão simbólica. Ao falar, o sujeito representa o mundo (e se representa) por imagens construídas na cadeia linguístico-discursiva. (SERRANI-INFANTE, 1998a, p. 128-129)

Assim, conforme já havia discutido anteriormente, nessa perspectiva discursiva, entende-se que só é possível atribuir sentido aos enunciados numa relação entre a materialidade linguística e as formações discursivas que as determinam. Os discursos, e não os conteúdos, são possíveis de serem compreendidos numa análise.

Levando em consideração essa forma de entender materialidade linguística e processos discursivos como interdependentes, Serrani-Infante (1998) desenvolveu a proposta de pesquisa AREDA - um acrônimo para “Análise de Ressonâncias Discursivas²⁸ em Depoimentos Abertos”. Segundo a autora:

²⁸ Trabalhamos com a noção de ressonâncias discursivas conforme entendido por Serrani-Infante (1988a), que entende “ressonância discursiva a vibração semântica mútua, que tende a construir, no intradiscorso, a realidade de um sentido. As ressonâncias podem ser em torno de unidades específicas, como itens lexicais, ou em torno de modos de dizer, isto é, referem-se aos efeitos de sentido produzidos pela repetição de construções sintático-enunciativas.” (SERRANI-INFANTE, 1988a, p. 143, grifos da autora)

Trata-se de estudos de caso visando a analisar, em depoimentos de enunciadores com experiência bi/multilíngue, o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda(s) língua(s). (SERRANI-INFANTE, 1998a, p. 134).

Ainda segundo a autora, “essa análise discursiva de depoimentos pode vir a contribuir na compreensão da incidência de fatores discursivos na enunciação em língua estrangeira” (p. 135). Nesta pesquisa, o interesse é justamente o de analisar os fatores discursivos que incidem no processo de tomada da palavra em LI dos/as alunas do CENID.

Na proposta AREDA, Serrani-Infante (1998a) explica que os depoimentos são obtidos mediante a gravação de respostas a perguntas abertas. Para o registro dos depoimentos, sugere-se a entrega de gravadores para que os enunciadores gravem seus depoimentos estando sozinhos.

O primeiro passo institucional para o desenvolvimento desta pesquisa foi a submissão deste projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, a fim de recebermos autorização para a realização da pesquisa.

O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir do depoimento de seis alunos(as) do Centro de Idiomas (CENID) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, *campus* Ituiutaba. A expectativa era de conseguir o depoimento de dois estudantes do nível básico, dois estudantes do nível intermediário e dois estudantes do nível avançado. Contudo, o parecer favorável do CEP²⁹ para que pudessemos entrar em contato com o CENID e, posteriormente, com os/as alunos/as do CENID foi emitido em 24 de março de 2020, o que, devido ao distanciamento social imposto devido à pandemia de Covid-19, acabou impondo algumas adaptações à coleta dos depoimentos, sendo que consegui o depoimento de três voluntários/as do nível intermediário e três do nível avançado.

O projeto inicial era fazer um contato com a coordenação do CENID, solicitando a entrada nas salas de aula para me apresentar, apresentar a pesquisa e selecionar voluntários/as para gravarem os depoimentos. Contudo, em meio à pandemia, após o primeiro contato com a coordenação do CENID, via e-mail, foi-nos enviado o contato dos professores que estavam atuando com as turmas de inglês.

²⁹ Parecer Consubstanciado n°. 3.911.698, emitido em 24 mar. 2020.

Em seguida, apresentei a pesquisa e solicitei que fosse encaminhado um e-mail ao alunado do CENID com a apresentação da pesquisa e solicitando que os interessados em participar me enviassem um e-mail sinalizando a disponibilidade em participar da pesquisa. Conforme foram chegando os e-mails dos/as voluntários/as para a pesquisa, enviei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁰ e expliquei melhor como seria a participação deles/as.

O *corpus* de análise foi constituído a partir do depoimento dos/as alunos/as do CENID em resposta ao questionário AREDA³¹ cujas respostas foram gravadas em áudio. Para cada um/a dos/as participantes foi enviado o questionário contendo 15 perguntas abertas. Solicitei a eles/as que as lessem e as respondessem oralmente, registrando suas respostas em formato de arquivo de áudio. Pedi que as respostas fossem dadas oralmente, sem que fossem respondidas na forma escrita previamente, evitando a leitura de textos, pois almejávamos ouvir respostas mais espontâneas.

As perguntas abertas fazem referência à relação dos(as) participantes com a língua inglesa, suas motivações para terem iniciado/continuado o curso de inglês, as situações em que se sentem confortáveis ou não em falar na língua estrangeira, como se deu o processo de formação em Língua Materna, algumas concepções relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas e as percepções dos/as participantes em relação a alterações físicas ao enunciarem em LI.

Abaixo, elencamos as questões que foram enviadas aos/às participantes da pesquisa.

1. Diga um nome fictício, sua idade atualmente e a idade em que ingressou no curso no Centro de Idiomas.
2. Quais foram as razões e circunstâncias que te levaram a procurar um curso de Inglês?
3. Quando foi seu primeiro contato formal com a língua inglesa? Comente sobre o que mais te interessava durante suas aulas.
4. Como você descreveria sua trajetória no curso de inglês até agora?
5. Para você, quais habilidades são mais importantes ao se estudar uma língua estrangeira?
6. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais fáceis? Por quê?
7. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais difíceis? Por quê?
8. Para você, qual a importância do trabalho com a oralidade (práticas de fala e escuta) no curso de inglês?
9. Como você avaliaria sua prática de oralidade em língua inglesa?

³⁰ O TCLE enviado aos/às participantes está disponível no Apêndice D.

³¹ O roteiro AREDA enviado aos/às participantes da pesquisa encontra-se no Apêndice A.

10. How do you feel when you speak English? Explain.
11. Como o contexto (com quem você fala, o local onde você está, etc.) interfere em suas práticas de oralidade?
12. Você percebe alguma alteração física ao falar em inglês? (tremores, suor, gagueira, etc.?)
13. O que você espera, especificamente no que se refere à oralidade, ao final do seu curso?
14. Do you practice English when you are not in class? How?
15. Quais semelhanças e diferenças você percebe entre as suas aulas de língua portuguesa e de língua inglesa?

Juntamente a essas questões, orientei os/as participantes sobre o fato de que as perguntas do questionário poderiam ser respondidas em casa, individualmente, com uso de celular próprio. Também orientei que as respostas poderiam ser gravadas na ordem de perguntas que desejassem, não sendo necessário seguir a sequência elencada no questionário.

Além disso, apesar de as questões 10 e 14 estarem formuladas em LI, os/as participantes foram orientados/as de que poderiam responder às questões na língua que se sentissem mais confortáveis. O tempo estimado para responder ao questionário era de 20 minutos.

Anexamos ao roteiro o esclarecimento sugerido por Serrani-Infante, de que “o enunciador não precisa se preocupar com a existência de afirmações contraditórias ou reiterativas, já que o objetivo da análise não está no conteúdo informacional dos depoimentos” (SERRANI-INFANTE, 1998a, p. 135). Dessa forma, os/as participantes puderam escolher responder ao questionário na ordem que se sentiram mais confortáveis, podendo inclusive voltar atrás em suas respostas.

O *corpus* constituído a partir dos depoimentos coletados em resposta ao roteiro AREDA me permitiu analisar como estes/as alunos/as do CENID do IFTM campus Ituiutaba representam sua relação com a língua estrangeira.

Conforme defende Serrani-Infante (1998a), lançar gestos de interpretação sobre o *corpus*, nessa proposta, significa “analisar implícitos de sentido na relação do sujeito com a segunda língua, mas sem considerá-los restritos somente à dimensão do querer dizer no nível da proposição” (p. 139). Dentre as categorias de análise, a autora ressalta as noções

de intradiscurso e interdiscurso³², apropriadas da teoria discursiva pecheutiana. Nas palavras de Serrani-Infante (1998a, p. 140):

O intradiscurso é a dimensão linear do discurso, o fio da formulação efetivamente produzida. No nível intradiscursivo de análise, estuda-se a relação materialidade linguística – processo discursivo do dito, com o que se disse antes e ao que se aponta. O interdiscurso é a dimensão do discurso que excede a formulação. No nível interdiscursivo de análise, estuda-se o funcionamento da implicitação que é da ordem das determinações ideológicas e inconscientes, que constituem o sentido de todo discurso.

Assim, nos gestos de interpretação, empenhei-me em perceber além da própria superfície discursiva dos enunciados, buscando inscrevê-los em um discurso sócio-historicamente constituído com o qual os/as participantes se (des)identificam. Para além disso, busquei organizar as análises num constante movimento de reelaboração a partir dos pontos de amarração teórica, elencados na seção 2 deste trabalho.

Antes de passar à descrição e à análise propriamente dita do *corpus*, farei uma breve introdução dos/as participantes da pesquisa.

3.1 Conhecendo os/as participantes da pesquisa

O primeiro voluntário a enviar seu depoimento em resposta ao nosso roteiro AREDA foi **Carlos**³³. Ele é um jovem de 18 anos, e iniciou seu curso de inglês no CENID por meio de uma prova de vagas remanescentes, tendo buscado o curso de inglês por motivos profissionais. Quando do envio do depoimento, Carlos estava cursando o nível intermediário 1 do CENID.

A segunda voluntária foi **Carolina**³⁴. Ela tem 17 anos, é aluna de um curso técnico integrado no IFTM Ituiutaba e afirma ter buscado o curso de inglês em busca tanto qualificação profissional quanto interessada em aspectos culturais. Antes de ingressar no curso de inglês do CENID ela já havia estudado inglês em um instituto de idiomas

³² Segundo Pêcheux (1997) *intradiscurso* é “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto de elementos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito)” (p. 153). Já o *interdiscurso* é a forma como ele conceitua o “‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas” (p. 149).

³³ Os nomes dos/as participantes deste trabalho são fictícios. Optei por adotar nomes de escritores e escritoras brasileiros. Carlos é uma homenagem ao escritor Carlos Drummond de Andrade.

³⁴ O nome Carolina é uma homenagem à escritora Carolina Maria de Jesus.

particular. Quando do envio do depoimento, Carolina estava no nível Avançado 1 do CENID.

A terceira voluntária foi **Conceição**³⁵. Ela foi a voluntária mais jovem, com 15 anos. Ela havia estudado inglês dos 9 aos 13 anos, em institutos particulares. Conceição é aluna de um curso integrado no IFTM e afirma ter buscado o curso de inglês no CENID para dar continuidade aos estudos em inglês que ela já havia feito. Ela ingressou no CENID por meio da prova de vagas remanescentes, tendo ingressado no Intermediário 2. Ressalto aqui que Conceição foi a única participante a ter gravado a maior parte das respostas às questões do roteiro AREDA em língua inglesa. Quando da gravação das respostas ela estava cursando o Avançado 1 no CENID.

O quarto participante a enviar o depoimento foi **João**³⁶. Ele tem 27 anos, e quando do envio do depoimento estava cursando o mestrado. João afirma ter buscado o curso de inglês no CENID justamente em virtude da necessidade de conhecimentos em língua estrangeira no âmbito do mestrado. De todos/as os/as participantes da pesquisa, João é quem mais salienta um interesse maior pelas atividades de leitura e escrita em detrimento das práticas de escuta e produção oral. João estava cursando o Intermediário 01 quando da gravação do depoimento.

O quinto depoente foi **Graciliano**³⁷. Ele tem 28 anos e disse ter buscado o curso de inglês no CENID para o mercado de trabalho, bem como para experiência pessoal. Graciliano já havia estudado em um instituto de idiomas privado por dois anos, mas ficou um tempo sem estudar inglês antes de procurar o curso no CENID. Quando da gravação do depoimento, Graciliano estava cursando o Intermediário 01.

A sexta e última participante a enviar as respostas ao roteiro foi **Lygia**³⁸. Ela tem 45 anos e afirma ter buscado o curso de inglês do CENID pela boa imagem que o curso tem na cidade, além do fato de ela atuar como professora de computação em cursos técnicos, sendo que o interesse principal dela era pela “conversação”. Lygia não havia feito outros cursos de inglês antes do CENID, e quando da gravação das respostas, ela estava cursando o Avançado 1.

Essa breve descrição é representativa do alunado do CENID, que é bem diversificado, tanto no que se refere à faixa etária, graus de escolaridade, além de

³⁵ O nome Conceição é uma homenagem à escritora Conceição Evaristo.

³⁶ João é uma homenagem aos escritores João Cabral de Melo Neto e João Guimarães Rosa.

³⁷ Graciliano é uma homenagem ao escritor Graciliano Ramos.

³⁸ Lygia é uma homenagem às escritoras Lygia Bojunga e Lygia Fagundes Telles.

atendermos tanto alunos/as que fazem outros cursos no IFTM (cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos concomitantes ao médio, cursos superiores), bem como pessoas da comunidade externa ao IFTM. É com base nos depoimentos desses/as seis voluntários/as que busquei delinear um panorama sobre os processos de tomada da palavra para a produção oral em língua inglesa dos/as alunos/as do CENID do IFTM.

4 MONTAGEM PESQUISADOR-TEORIAS-CORPUS

Nesta seção mobilizo o aparato teórico discutido nas seções anteriores, num batimento com o *corpus*, de forma que ela acaba por se configurar numa montagem em que se imbricam minha trajetória enquanto pesquisador, as teorias que foram me constituindo e o *corpus* que montei e que me fizeram reelaborar sobre as teorias que me constituem. Primeiramente, é necessário tecer algumas considerações sobre a forma como fui organizando os depoimentos dos/as participantes da pesquisa até chegar à organização que ora se apresenta.

Num primeiro momento, após a transcrição de todos os depoimentos, fiz uma primeira leitura, de forma a mapear dois aspectos: i) a forma como cada um/a dos/as participantes representa esse processo de inscrição na língua inglesa, destacando termos e construções sintáticas que me afetavam, por me parecerem pontos de “entrada” no *corpus*; ii) os pontos de aproximação e de divergência entre os depoimentos dos/das diferentes participantes da pesquisa.

Essas leituras e tentativas de aproximação ou diferenciação entre os depoimentos coletados foi balizada num primeiro mo(vi)mento pela tentativa de investigar como os/as alunos/as do CENID do IFTM discursivizaram a tomada da palavra para a produção oral em língua inglesa. Num segundo mo(vi)mento, foi possível reelaborar a análise a partir de duas montagens sujeito-língua(gem) que se entrecruzam, as quais nomeei como montagem racional e montagem afetiva.

O que estou chamando de montagem racional são as representações dos/as participantes da pesquisa que se inscrevem numa discursividade instrumental, em que eles/as discursivizam a relação com a LI como sendo um objeto cujas estruturas são passíveis de serem prontamente descritas, com fronteiras definidas e que poderia ser plenamente “adquirido” de forma a conquistar um sucesso pessoal e/ou profissional.

A montagem emotiva ou afetiva, por sua vez, refere-se a representações sobre a montagem sujeito-língua(gem) como um processo de inscrição na discursividade da língua inglesa, o qual implica em uma (des)(re)configuração corporal/subjetiva.

Essas representações apresentam muitos pontos de entrecruzamento, e, apenas por uma questão de organização, para fazer a amarração desta dissertação-teia, dei alguns nós nesta seção, de forma que ela ficou dividida em algumas subseções, sendo que em cada uma delas enfoquei mais detidamente algum aspecto, buscando analisar o funcionamento das montagens racional e afetiva.

4.1 Por que aprender inglês?

Uma das primeiras perguntas que colocamos no roteiro entregue aos/as participantes da pesquisa foi em relação a seguinte questão: “Quais foram as razões e circunstâncias que te levaram a procurar um curso de Inglês?”. Num movimento de escuta das respostas a essa pergunta, fiz uma seleção de dizeres que ressoavam, formulações que, embora diferentes, se inscreviam numa mesma discursividade.

4.1.1 Inglês para o “mercado de trabalho”

A primeira questão que analisei foi como a busca por um curso de inglês é inscrita primeiramente numa discursividade da língua inglesa como uma mercadoria, um bem, que, por sua vez, poderia ser utilizado em um contexto **profissional**. Essa discursividade se inscreve no que estou chamando neste texto de uma *montagem racional*, na medida em que os/as participantes inscrevem a busca pelo curso de inglês como algo da ordem do pragmático, vejamos:

SD1 - CARLOS: É devido ao **mercado de trabalho**... eu tenho um sonho de morar no **Estados Unidos** algum dia, se Deus quiser.

SD2 - CAROLINA: Em primeiro lugar, o... inglês, ele é **um idioma global**, éh, ele, ele é um idioma, o idioma **mais usado em termos profissionais**, então isso para mim é muito importante porque... eu tenho um objetivo de **trabalhar em uma grande empresa**, então, provavelmente o inglês será bastante usado, então por isso que... ele de certa forma é muito interessante pro, pro meu **currículo**... [...] o curso de inglês com certeza soma significativamente pra vida, de alguém que tem interesse, em trabalhar em uma **grande empresa**.

SD3 - GRACILIANO: Éh, a minha busca pelo curso de inglês, foi referente ao **mercado de trabalho**, né... e também para experiência pessoal.

SD4 - LYGIA: Éh, e **como eu dou aula no, ensino técnico**, e tenho a licenciatura em **computação**... éh, eu vejo a necessidade de ter um curso de inglês, para aprimorar, éh... pelo menos o conhecimento com a fala em algumas palavras... ou até mesmo em alguns textos menores.

SD5 - JOÃO: Uma razão e circunstância que me fez ingressarem no curso de inglês, foi que no mesmo ano que eu ingressei no CENID, eu iniciei, o meu mestrado... e **no mestrado** é muito necessário né, ter conhecimento em outra língua... porque você precisa ler alguns textos,

artigos, livros... e, muitos deles estão em inglês... Então foi por esse motivo que eu procurei.

Apesar da diferença de idade e levando em conta também que entre os/as participantes da pesquisa alguns/mas já atuavam no mercado de trabalho enquanto outros/as apenas estudavam, fui expandindo a teia interpretativa a partir de uma representação sobre o desejo de aprender a língua inglesa que está associado ao *sucesso profissional*.

Essa representação de língua inglesa como elemento necessário para o sucesso profissional foi aparecendo de diferentes maneiras. Na SD1, a justificativa dada para a procura do curso de inglês foi em relação ao mercado de trabalho, portanto associada ao campo semântico profissional, porém quando o participante complementa falando sobre o “sonho de morar nos Estados Unidos algum dia” abre algumas possibilidades de interpretação: uma delas é de que no mercado de trabalho no Brasil não haveria a necessidade de saber LI, mas para conseguir um emprego nos Estados Unidos, que o participante diz ser um sonho, seria necessário; outra possibilidade de interpretação seria de que uma das razões de procurar o curso de inglês seria para entrar no mercado de trabalho, o que poderia ajudá-lo a alcançar o sonho de ir morar nos Estados Unidos.

Na SD2, uma das justificativas para a participante ter procurado o curso de inglês seria também para o mercado de trabalho. No caso dessa participante, ela ainda está cursando o Ensino Médio, mas tem o objetivo de trabalhar numa grande empresa, aprender LI se justificaria então como um elemento para compor um bom currículo para se trabalhar numa grande empresa (numa multinacional/transnacional?).

Já na SD3 a resposta é direta, afirmando que a busca pelo curso de Inglês foi referente ao *mercado de trabalho*. A partir dessa formulação, busquei expandir um pouco a teia sobre como a LI foi se configurando como a *língua do sucesso*.

Essa representação dos/as alunos/as do CENID sobre a língua inglesa enquanto uma língua do sucesso profissional inscreve-se num discurso midiático institucional, discutido em outros trabalhos na interface entre LA e AD (BRITO; GUILHERME, 2014, 2018; BRITO; GUILHERME; COSTA, 2017; GUILHERME, 2004), os quais apontam para o fato de as propagandas dos institutos de idiomas, em diversos meios (*folders*, *outdoors*, propagandas televisivas, campanhas na internet) mobilizarem um discurso do empoderamento, de forma que a LI é vista como uma mercadoria que precisa ser adquirida para que os sujeitos consigam alcançar o sucesso profissional. Ademais,

Kumaravadivelu (2006, p. 135) ressalta que a LI é associada a uma economia global, sendo “vista como uma chave para abrir portas para a mobilidade social dentro e através de fronteiras nacionais”.

Além disso, essa representação da LI como língua do sucesso alinha-se bastante com o que Pennycook (2002) aponta como a continuidade de um discurso colonial do império britânico que se estendeu do século XVI ao século XX. Nesse quadro colonial britânico, as políticas de ensino de LI tiveram um papel crucial, na medida em que a língua associada ao poder (do colonizador) era, e em certa medida ainda é, a língua inglesa. Some-se a isso o fato de, em muitas das colônias britânicas, ter sido implementada, por parte da coroa inglesa, uma política linguística na qual às pessoas da elite local (em Hong Kong) era ensinado o inglês, enquanto às massas era ensinada a língua vernacular, ao passo que para se ter acesso ao ensino superior, era necessário ou ir estudar na metrópole (Inglaterra) ou então, nas poucas universidades que foram implementadas em colônias (tais como Índia e Hong Kong) tinham o inglês como língua oficial de ensino. Essa estrutura acaba por associar cada vez mais a LI a profissões mais bem pagas ou, em outras palavras, ao sucesso profissional.

Desde o fim da 1ª Guerra Mundial, os Estados Unidos se tornaram uma grande potência econômica, o que culminou num movimento de expansão comercial por parte de empresas estadunidenses que, visando a baratear custos com matérias-primas e mão de obra, têm instalado filiais em países ditos “em desenvolvimento”. É nessa matriz de sentidos que interpreto as formulações que situam a busca pelo curso de inglês associada ao mercado de trabalho, ou ao “objetivo de trabalhar numa grande empresa” como a continuidade desse discurso colonial.

Interessante como a resposta de Lygia, na SD4, também ecoa essa necessidade da LI para o ambiente profissional, embora ela já esteja inserida no “mercado de trabalho”, uma vez que ela afirma que trabalha como professora no ensino técnico. Um pouco diferente dos/as outros/as participantes, a relação que é estabelecida entre LI e profissão não é em relação a trabalhar em outro país ou em uma grande empresa, mas sim no próprio contexto em que atua, relacionando o estudo da língua à pronúncia de determinadas palavras no contexto do curso técnico de computação, nas palavras de Lygia: “como eu dou aula no, ensino técnico, e tenho a licenciatura em computação... éh, eu vejo a necessidade de ter um curso de inglês”.

No que se refere à busca pelo curso de inglês relacionado à área da informática/computação, é possível mapear algumas das circunstâncias que levam a essa

associação. Em primeiro lugar, isso se insere no quadro que já mencionamos anteriormente em relação à proeminência econômica dos Estados Unidos, que atuam como exportadores de produtos, sobretudo tecnológicos, para os diversos países do mundo. Some-se a isso o fato de a maioria das grandes empresas da área da computação terem suas sedes localizadas no chamado Vale do Silício, na baía de São Francisco. Só para citar alguns exemplos de empresas presentes nessa região temos: Adobe, Apple, Cisco, Facebook, Google, HP, Intel, Microsoft e Oracle.

Acompanhando a exportação de produtos e tecnologias do Vale do Silício temos a assimilação de todo um vocabulário em língua inglesa que orbita tais tecnologias. Palavras como “app”, “notebook”, “internet”, “backup”, “download”, “layout”, “smartphone”, “wi-fi” são cada vez mais utilizadas no dia a dia.

Além disso, as linguagens de programação mais utilizadas (Java, PHP, C, Python) são todas baseadas no léxico inglês. Isso faz com que as pessoas que trabalham com programação, por exemplo, mesmo que não tenham a intenção de trabalhar em uma empresa multinacional ou em ir trabalhar nos países do norte³⁹, necessariamente utilizem palavras em inglês no trabalho.

Esse contexto pode ser uma das razões que levaram Lygia a buscar o curso de inglês, sobretudo quando ela situa essa busca no contexto da computação. Nesse sentido uma das formas como Lygia vai sendo afetada por representações da língua inglesa relaciona-se com o vocabulário que é ao mesmo tempo um vocabulário familiar e estranho. Familiar na medida em que se conhece a utilização da terminologia no contexto da programação; estranho ao indicar uma vontade de conhecer melhor a utilização desse vocabulário em outros contextos e também sobre como pronunciar a terminologia com a qual ela trabalhava na sua forma escrita.

Já em relação à SD5, a justificativa dada por João para a busca pelo curso de inglês relaciona-se a uma exigência acadêmica, mais especificamente para o curso de mestrado. Diferentemente dos outros participantes, há um certo deslocamento da forma como o participante enxerga essa relação com a LI, ao vê-la como uma possibilidade de LE, mas não a única, retomemos um trecho da SD5: “no mestrado é muito necessário né, ter conhecimento em outra língua... porque você precisa ler alguns textos, artigos, livros... e,

³⁹ Na perspectiva decolonial (conforme, por exemplo, MALDONADO-TORRES, 2007), a divisão Norte e Sul não se refere a localizações geográficas, mas a relações econômicas, políticas e culturais. Países de passado colonizador como Inglaterra e França, por exemplo, e de poderio econômico mundial atual, como os E.U.A., são chamados de países do Norte. Países que são ex-colônias e que ainda têm uma relação de dependência e consumo com relação a esses países são chamados do Sul.

muitos deles estão em inglês”. Isso se relaciona ao fato de, no processo seletivo para os cursos de mestrado, ser exigido um certificado de proficiência em uma língua estrangeira, que não necessariamente precisa ser o inglês, mas geralmente oscila-se entre inglês, espanhol, francês e, menos frequentemente, o italiano.

Importante salientar que situamos essa exigência de proficiência em língua estrangeira, bem como a escolha de quais línguas estrangeiras são consideradas nesses processos seletivos de mestrado e doutorado, como inscritas num quadro colonial, mais especificamente relacionado ao que Mignolo (2000, 2003) vem chamando de *colonialidade de saber*. Segundo Mignolo, os países do norte impuseram/impõem formas de produção de conhecimento eurocêntricas aos países colonizados, deslegitimando as formas de (re)produção de conhecimentos dos povos colonizados, o que pode ser percebido ainda atualmente, tendo em vista nosso sistema educacional em que o conhecimento considerado legítimo é aquele fundamentado nas epistemologias dos países do norte (sobretudo Inglaterra, França e Espanha). Dessa forma, não é coincidência que as provas de proficiência⁴⁰ exigidas nos processos seletivos dos cursos de pós-graduação sejam (ainda?) justamente inglês, francês, espanhol e italiano.

Dessarte, quando João diz ter buscado o curso de inglês pois no mestrado é preciso ler textos em língua estrangeira, e muitos deles estão em inglês, isso é sintomático de toda uma estrutura acadêmica internacional que vai retroalimentando um sistema que privilegia tanto as formas de se fazer ciência eurocêntricas quanto a utilização das línguas dos países hegemônicos como línguas preferenciais na publicação dos resultados das pesquisas (seja na versão completa ou pelo menos em forma de resumo).

Fecho assim esse primeiro gesto de interpretação sobre a forma como os/as participantes posicionam sua relação com a língua inglesa, de forma a associá-la ao *sucesso profissional*, discursivizado por formulações linguísticas tais como: mercado de trabalho, grandes empresas, EUA, computação e mestrado.

Essas formulações me levaram a uma primeira configuração em relação à montagem entre os sujeitos-aprendizes e a língua inglesa que se inscreve na ordem do racional, em que a língua é objetificada como um objeto de saber/poder de mercado, podendo ser significada como uma mercadoria, a qual daria acesso ao sucesso profissional (em grandes empresas – no exterior) e intelectual (no mestrado), discursos esses que,

⁴⁰ É importante salientar que, para além da questão de uma colonialidade de saber, há outras questões estruturais envolvidas nesse processo, tal como a falta de um quadro de profissionais habilitado para a produção e correção de provas de proficiência em outras línguas que não essas.

conforme mencionamos anteriormente, relacionam-se com um discurso midiático que vende a LI como uma língua do empoderamento, uma língua “que abre portas”.

Seguimos agora para mais um nó nessa amarração em relação aos motivos pelos quais os/as participantes buscaram o curso de língua inglesa.

4.1.2 Língua-cultura / língua e cultura.

Outro aspecto que foi mencionado foi o aspecto **cultural**. Vejamos algumas das sequências relacionadas a essa questão:

SD6 - CAROLINA [...] E também, éh, eu acho muito importante **conhecimentos culturais**... então se eu quero conhecer uma **outra cultura**, éh... até mesmo que num curso de inglês a gente aprende, éh, a **geografia**, a gente vê **diversos países que falam inglês**, geralmente o professor mostra um **mapa**... e isso tudo a gente acaba com é... adquirindo **conhecimentos culturais**, então o curso de inglês, ele pode nos trazer muito isso... que a gente aprende **costumes de... nativos da língua inglesa**, a gente aprende diversos aspectos

SD7 - CONCEIÇÃO – [...] *English, it's more like... a little TOUR of all, the **culture** and language of **United States**, or **England**. In Portuguese, it's more like... We are, doing a, very big, visit, with, so much, to learn, in the museum of the, Language Portuguese... I think... The (main) is, we don't learn, the **culture** of English. We don't learn to write in English... It's not write just answers of quests-, or tests, to pass the year, but, **we don't know, write, like, a letter... or, a, redação, or... the... We, we even know the genres textuais!** Can't believe it, it's... Oh, my God! We are learning a new language and we, don't know the type of texts that language have! Yet! Can't believe it. I am perplex with this!*

Na SD6 temos a continuação da participante Carolina sobre os motivos que a levaram a se inscrever no curso de inglês. Além da procura do curso de inglês para melhorar o currículo e para conseguir um emprego em uma grande empresa, que discutimos anteriormente, o estudo de uma língua estrangeira é também colocado como uma possibilidade de encontro com a alteridade, com outras culturas. Esse contato com outra(s) cultura(s) aparece, na SD6, relacionado à geografia (informações sobre clima, relevo?) e dos costumes dos “nativos da língua inglesa”.

Entendo que esse encontro com a alteridade é um dos aspectos fundamentais no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, sobretudo por entender que somos sujeitos sociais constituídos na relação dialógica com o outro (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017), sendo que a interação ocorre por meio de um ato responsivo.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem da LI como uma LE é o espaço por excelência dessa interação com outras formas de significar o mundo, conforme discuti em relação à compreensão do ensino-aprendizagem de LI como um processo de tomada da palavra, de inscrição nas formações discursivas dessa língua outra.

Todavia, um aspecto que precisa ser problematizado é em relação a certo apagamento em relação à cultura que não é do nativo da LI. Assim, ao afirmar que “o curso de inglês, ele pode nos trazer muito isso... que a gente aprende **costumes** de... **nativos da língua inglesa**” há a mobilização de uma certa memória em relação a quais costumes, festividades, estilos de vida têm espaço na sala de aula de LI, quais corpos são visíveis nos materiais utilizados nesse processo – geralmente associados aos países hegemônicos em que se fala a LI – e o que geralmente é deixado “de fora”.

Assim, há um efeito de sentido de uma dicotomização entre falante nativo/não nativo que acaba por estabelecer uma hierarquização que posiciona determinada parcela das comunidades que têm o inglês como língua materna como culturas legítimas de serem discursivizadas em LI enquanto os “outros” (incluindo-se aí, por exemplo os/as brasileiros/as) e suas culturas, como sendo menos relevantes de serem tematizados.

Outra questão que considero importante ressaltar aqui é que, a um só tempo, as participantes Carolina e Conceição ressaltam a importância de se discutirem aspectos culturais (inevitável numa concepção de língua-cultura como prática social entre sujeitos), mas ao mesmo tempo há um silenciamento/apagamento de países não hegemônicos em que o inglês é uma língua oficial. Na SD6, Carolina chega a mencionar os “**diversos países** que falam inglês”, o que pode significar uma compreensão expandida sobre essa questão, mas me questiono sobre o que exatamente esse sintagma “diversos países” está recobrando metaforicamente (será que se está pensando em, por exemplo, Índia, África do Sul, Hong Kong, Singapura?).

Na SD7, quando Conceição nomeia alguns dos países cujas culturas são abordadas nas aulas de língua inglesa, os dois países mencionados são justamente Estados Unidos e Inglaterra, países hegemônicos. Considero relevante até mesmo o fato de Conceição mencionar os Estados Unidos antes da Inglaterra, o que demonstra de certa forma uma associação maior entre inglês e EUA, atual superpotência econômica, do que entre inglês e Inglaterra – país que “exportou” o inglês para diversas partes do mundo num movimento colonial/imperialista materializado não só em cursos e métodos de ensino de inglês, mas em produtos culturais amplamente consumidos no Brasil: filmes, séries, tipos de roupas etc.

Apesar de entender como necessária a problematização em relação a esse apagamento das culturas dos países não hegemônicos, na comparação que Conceição faz entre o ensino de língua portuguesa e de língua inglesa, a leitura que fazemos da oração “we don’t learn the culture of English” é a de que existe essa expectativa de que se trabalhem aspectos culturais nas aulas de língua inglesa, mas que a frustração da participante se basearia, como compreendemos, num funcionamento de dicotomização entre o estudo da língua inglesa e o estudo da cultura entendida como estadunidense ou britânica.

Importante destacar que a forma como Conceição expande sua explicação sobre a ausência da cultura na sala de aula é feita numa comparação com a maneira pela qual ela percebe a produção textual nas aulas de língua portuguesa. Retomando um trecho da SD7, Conceição diz: “*We don’t learn to write in English... It’s not write just answers of questions, or tests, to pass the year, but, we don’t know, write, like, a letter... or, a, redação, or... the... We, we even know the genres textuais!*”⁴¹. Nessa construção há uma representação sobre o que é ensinar-aprender línguas inscrito numa discursividade bastante recorrente, sobretudo no que se refere ao ensino de Língua portuguesa, qual seja: a injunção ao trabalho com gêneros textuais/discursivos⁴², abordagem bastante difundida, sobretudo a partir das orientações dos PCNs, bem como na própria organização dos Livros Didáticos de língua portuguesa⁴³. Nos dizeres de Conceição em que ela desenvolve sua explicação sobre porque ela considera que não está havendo um trabalho com aspectos culturais durante suas aulas de LI, ela o faz por meio de uma problematização em relação à maneira como ela representa o espaço dado à produção escrita em sala de aula. Nesse sentido, ela faz uma distinção entre escrever *apenas* respostas a perguntas, provas “para passar de ano” e uma outra forma de trabalhar as produções textuais num trabalho com gêneros, tendo exemplificado com os gêneros “carta” e “redação”.

Dessa forma, o trabalho com gêneros discursivos/textuais - sobretudo um trabalho baseado na proposta de Bakhtin (2016) contemplando aspectos relacionados ao tripé: conteúdo temático, estilo e construção composicional – é discursivizado por Conceição

⁴¹ “Nós não aprendemos a escrever em inglês... não escrever apenas respostas às perguntas, ou provas, para passar de ano, mas, nós não sabemos (aprendemos?), escrever, tipo, uma carta... ou, uma, redação, ou o/a... nós (nem sequer?) (sic) sabemos os gêneros textuais” em tradução livre.

⁴² Entendo que existem diferenças entre as conceituações sobre gênero textual e gênero discursivos. Todavia, tendo em vista não ser uma questão central neste trabalho, optei por grafar gêneros textuais/discursivos de maneira a dar ênfase à distinção que Conceição faz entre produção textual restrita a resposta a perguntas em oposição a uma produção textual que leve em conta o trabalho com os gêneros.

⁴³ Sobre essa questão da injunção ao trabalho com gêneros, ver Ferreira (2016), que discute essa injunção ao trabalho com gêneros nas aulas de línguas nos dizeres de professores de línguas de escolas rurais.

como uma possibilidade de contemplar aspectos culturais durante as aulas de LI, de forma que o processo de ensino-aprendizagem de LI funcione num entrelaçamento língua-cultura em vez de tratar como se fossem entidades estanques a língua e a cultura.

Outro aspecto que consideramos relevante tratar, ainda inserido nessa discussão sobre diferenças culturais, tem a ver com a representação da língua inglesa como uma língua estrangeira, o que interfere na forma como vai se dando a inscrição na LI, vejamos:

SD 8 - CARLOS: Eu tenho muito... tremores... e uma suadeira danada, gagueiras também... éh, sinto vergonha na hora de falar... e por aí vai indo. Eu acho, é porque **não é parte do nosso cotidiano, aqui no Brasil...** e... eu sinto assim.

SD 9 - JOÃO: O meu primeiro contato com a língua inglesa foi na escola... e foi justamente na disciplina de inglês. Só que, pra falar a verdade eu nunca me interessei muito... porque eu achava **uma coisa tão distante da minha realidade.**

A forma de os/as alunos/as se relacionarem com a LI, enxergando-a como uma língua do outro, que não faz parte do cotidiano dos/as alunos/as e no qual não se vislumbram oportunidades para praticar inglês é um dos fatores que discuto ao longo deste trabalho. É nessa matriz de sentidos que interpreto o desejo de aprender a LI para conseguir trabalhar em uma grande empresa como sendo um desejo de trabalhar em uma empresa transnacional/multinacional, sobretudo imaginando um posto de trabalho em outros países, uma vez que a língua inglesa, ao mesmo tempo em que aparece em produtos culturais (músicas, filmes, livros, etc.), em nomes de produtos e tecnologias, sobretudo aqueles relacionados à área da computação (*notebook, pen-drive, bluetooth, wi-fi, internet*), ainda é vista como uma língua que não faz parte do cotidiano das pessoas.

Esse silenciamento em relação à presença do inglês no cotidiano no Brasil também está, de certa forma, relacionado à visão colonial e subalternizada do/a brasileiro/a como o “outro”, como parte do “terceiro mundo”, como num lugar de interdição em relação à língua inglesa. Recupera-se assim o fantasma do “nativo”, ele sim teria contato com a língua inglesa cotidianamente. Ademais, essa noção de que o inglês não faz parte do nosso cotidiano, da nossa realidade acaba por reforçar a concepção tratada anteriormente da cisão entre língua e cultura, entre a língua e a vida.

Assim, chegamos a uma segunda configuração da montagem sujeito-língua. Por um lado, há um retorno da configuração da ordem do racional, com discursividades que posicionam a língua como um objeto de saber científico, que predicam essa separação

entre língua e cultura. Para além disso, uma dimensão afetiva⁴⁴ dessa montagem sujeito-língua começa a ser vislumbrada quando Carlos comenta sobre a oralidade em LI: “Eu tenho muito... tremores... e uma suadeira danada, gagueiras também... éh, sinto vergonha na hora de falar”. Voltarei a essa dimensão afetiva nas próximas seções.

Passemos agora a um outro aspecto que buscamos mapear no sentido de compreender melhor quais as concepções dos/as discentes do CENID do IFTM sobre língua e linguagem, uma vez que consideramos que essas concepções sobre o que significa aprender uma língua estrangeira têm um grande impacto sobre os processos de ensino-aprendizagem.

4.2 Concepções de Língua(gem)

As SDs elencadas abaixo foram extraídas das repostas dos/as participantes da pesquisa para as questões sobre quando havia sido o primeiro contato formal com a língua inglesa, quais as habilidades mais importantes ao se estudar uma língua estrangeira e quais os aspectos que os/as participantes achavam mais fáceis e mais difíceis no curso. A análise desses depoimentos foi feita no sentido de delinear as ressonâncias discursivas que me permitiram compreender como essas concepções vão reconfigurando as montagens sujeito-língua tanto na dimensão racional quanto emocional.

SD10 – CARLOS: Que eu me lembre, foi no sexto ano, que eu tive o, um dos primeiros contato formal com a língua inglesa. Éh, pros nomes, **o que mais me interessava era os nomes**, de fruta, das cidades ... daí eu fui pegando gosto... aí eu quis saber **letra de música**, e por aí foi indo.

SD 11 - CARLOS: Pra mim, uma das habilidades mais importantes, na língua estrangeira é... a **forma de se expressar**... Eu acho que isso é fundamental... e a... **forma de leitura também**.

SD 12 - JOÃO: Bom, o aspecto mais fácil no curso, eu, creio que seja, éh a compreensão de **números, alfabeto**... Porque eles são mais fáceis de, do entendimento... inclusive da pronúncia.

SD 13 - JOÃO: Um, dos aspectos mais difíceis no curso é você **formular frases**. Às vezes você entende as **palavras separadas**, mas na hora de formular uma frase... você acaba se confundindo.

SD 14 - GRACILIANO: Pra mim, o que é mais fácil, é, **pronúnciação, né, e... nomes**. Nome de objetos, animais, cores, números, essas

⁴⁴ Afeto aqui entendido numa acepção baseada em Espinoza de mudança de amplitude de nossa potência de agir, que pode ser tanto de aumento quanto de diminuição dessa potência.

coisas... para mim é bem mais fácil, do que verbos, sujeitos, essas coisas.

SD 15 - CONCEIÇÃO: *The hard part is... the, verbs... Absolutely sure... Especially because of the perfects verbs, perfect verbs... and the continuous verbs, and when the-, they both are together it's very, very hard, I think, that's it. The past perfect continuous, the present perfect continuous, it's SO complex... I think, oh, my God, I'll never know this. It's REALLY complicated...*

SD 16 - GRACILIANO: O que eu acho mais difícil no aprendizado de inglês é referente a... **conjugação de verbos**. Pra mim, é o mais difícil.

Uma das formulações que ressoa nessas SDs é uma representação sobre a inscrição na LI a partir de palavras funcionando isoladamente (nomes de frutas, cidades, animais, números, alfabeto, palavras isoladas), que é apontada pelos/as depoentes como o aspecto considerado mais fácil do curso. Esses dizeres remetem para uma dimensão afetiva em relação à LI “o que mais me interessava era os nomes, de fruta, das cidades ... daí eu fui pegando gosto... aí eu quis saber letra de música, e por aí foi indo” (SD 10) mas de uma perspectiva de alguém que ainda não se vê inscrito na discursividade dessa língua.

Num contraste entre a SD11 e SD13, é possível notar certa estabilidade de sentidos em relação a um entendimento de que esse primeiro estágio do contato com a LI a partir de palavras isoladas não se configura efetivamente como um movimento de tomada da palavra nessa língua, o que é formulado por Carlos no sentido de que uma das principais habilidades é a “forma de se expressar” e que João afirma que um dos aspectos mais difíceis é o de “formular frases”, extrapolando o nível de palavras isoladas, rumo a uma inscrição na discursividade da LI. Um dos fatores que podem justificar o fato de João e Carlos ainda enxergarem a forma como se relacionam com a LI num nível elementar, é o fato de ambos, quando da gravação dos depoimentos estarem cursando o nível Intermediário⁴⁵, sendo que Carlos havia recém ingressado no curso por meio de um teste de nivelamento.

Conceição, por sua vez, demonstra ter passado desse estágio mais elementar em relação à língua – o das palavras isoladas-, tendo desenvolvido um repertório na LI o qual ela mobilizou para responder à maioria das questões do nosso roteiro. Todavia, ao responder à questão sobre o aspecto que ela considera mais difícil, ela afirma que a parte

⁴⁵ No CENID, o curso de Inglês é dividido em seis semestres, sendo denominado Básico 1, Básico 2, Intermediário 1, Intermediário 2, Avançado 1 e Avançado 2. Dessa forma, os/as alunos/as do Intermediário 1 estão no primeiro semestre do segundo ano do curso.

mais complexa em relação à LI é em relação aos verbos, o que também foi mencionado por Graciliano.

Essa representação em relação à impossibilidade de se aprender a conjugação dos verbos em inglês “*it’s SO complex... I think, oh, my God, I’ll never know this*” aponta novamente para o que tenho chamado de uma montagem racional sujeito língua(gem), em que a participante demonstra ter uma expectativa de apreensão no que se refere à conjugação verbal em sua totalidade, o que é colocado como algo impossível, apesar de ela demonstrar uma familiaridade tanto em relação a se sentir confortável em enunciar na LI quanto em relação à mobilização da terminologia empregada para descrever justamente os conteúdos que ela afirma que nunca vai conseguir aprender “*perfect verbs; continuous verbs; Past perfect continuous; the present perfect continuous*”.

Essa representação em relação à dificuldade de aprender a língua associada ao estudo de estruturas gramaticais – neste caso em relação à conjugação verbal (SDs 15 e 16), inscreve-se numa discursividade que nos remete a uma concepção da língua como sistema, “um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade [da linguagem] nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Essa concepção de língua como um sistema organizado, convencionado socialmente teve um rebatimento no ensino de línguas durante muito tempo, sendo que o que era priorizado nas aulas de línguas, num modelo tradicional de ensino, era o estudo das nomenclaturas sobre as classes de palavras, regras gramaticais, classificações sintáticas, ou seja, o foco era em entender como esse sistema linguístico era organizado, dando pouco ou nenhum destaque à produção de sentidos que se materializam em gêneros textuais concretos, produzidos por sujeitos e para sujeitos.

Retomando a discussão feita anteriormente sobre uma concepção sobre o(s) processo(s) de ensino-aprendizagem de LI enquanto um movimento de tomada da palavra, Conceição fica num entrelugar na medida em que ela mobiliza seu repertório em LI para responder ao questionário, mas ao mesmo tempo há uma representação sobre si como da ordem da impotência em relação à conjugação verbal.

Para além dessa concepção de língua(gem) como estrutura, foi sendo possível mapear a coexistência de outras representações sobre o que é aprender uma língua. Uma delas é a noção de que o aprendizado vai sendo construído no contato com o outro, e no caso da sala de aula de língua estrangeira esse outro aparece na figura do professor, na

figura dos colegas de sala de aula e também nos diversos materiais utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

SD 17 - CAROLINA: Um dos aspectos que eu acho mais fácil no meu curso, é a **flexibilidade entre os alunos**. Pois sempre que a gente tem alguma dúvida, ou algum questionamento, ou alguma dificuldade, a gente sempre pode **contar com o colega**.

SD 18 - CAROLINA: [...] uma coisa que me chamou bastante atenção nas aulas de inglês era os métodos... principalmente, **o professor se expressar MUITO**... ele fazer muitos gesto com as mãos, ele se expressavam muito no ros-, éh, **através do rosto**... então, isso me chamou muita atenção, e com certeza me ajudou muito a entender alguns áudios, algumas expressões, pela FORMA que ele se expressava sem falar português... Isso foi muito importante pro meu progresso na, na língua inglesa.

SD 19 - CAROLINA: Para mim uma das habilidades mais importantes, para aprender inglês, é, desenvolver muito bem a audição, com os sons que você vai ouvindo diariamente em inglês... assim como também **observar bastante as imagens, as expressões**, e assim são habilidades muito importantes para que o aluno, tenha um bom resultado.

No que se refere à SD17, teço um outro nó a partir do que Carolina chama de flexibilidade entre os alunos, explicado na sequência como uma espécie de camaradagem entre os/as alunos/as do curso, no sentido de que um aluno ajuda o outro com eventuais dúvidas.

A leitura que faço disso é a aceitação do outro aprendiz de LI como um usuário/falante legítimo dessa língua estrangeira. Dessa forma, no contato com o outro é que vão se dando os movimentos de inscrição na língua inglesa, pois da mesma forma como consigo enxergar o/a colega de sala como um falante legítimo de LI em algum momento o/a aluno/a ocupa esse lugar de outro em relação a algum/a colega, estando na posição de usuário/falante legítimo dessa LI, e isso vai abrindo caminho para os movimentos de resistência aos posicionamentos coloniais subalternizantes em relação a esses/as aprendizes brasileiros/as de LI.

Além disso, é importante levar em consideração que a relação com o outro é um processo que envolve a mobilização de múltiplas semioses. Assim, entram no processo de inscrição na LI as expressões faciais, o que aparece na SD18 no que se refere aos dizeres sobre o fato de o professor de LI “se expressar muito através *do rosto*”, ou seja, entra aí uma importante questão que é a dimensão corporal no processo de ensino-aprendizagem de línguas, entendendo o corpo como também fazendo parte da composição do todo que é apreendido no momento da significação, o que problematiza

uma noção de proficiência voltada apenas para a dimensão linguística desse processo de tomada da palavra.

Levar em consideração a questão corporal no processo de significação abre espaço, por exemplo, para tratarmos de questões relacionadas a opressões raciais, de gênero, de sexualidade, que são silenciadas quando adotamos uma perspectiva de língua asséptica, ou seja, tratar da língua deixando de lado os sujeitos que se utilizam dessa língua para significar o mundo, no contato com o outro.

Na SD19, Carolina ressalta a importância de observar as imagens e expressões, o que traz um efeito de sentido de uma concepção de língua e de práticas linguageiras levando em consideração o aspecto simbólico das imagens e expressões (fisionômicas? corporais? faciais? linguísticas?) constantes nos materiais selecionados para o trabalho com essa língua estrangeira.

Outra questão relacionada às concepções de linguagem que me ajudou a tecer essa teia interpretativa sobre os depoimentos dos/as participantes desta pesquisa relaciona-se a quais aspectos eles/as consideravam mais importantes ao se estudar a LI:

SD 20 - CONCEIÇÃO: *Look, I guess that is important to, have **determination**... and, also, is important, have **flexibility**... Like... if you (were), talk, another language, **you have to be opened, to, others pronunciations, other opinions about your pronunciation, or, you have to be determined, to study the verbs... grammars... and, new... vocabularies... so, you have to be... flexible, opened, I, I think that's it... You just have, the wish to be better and know new, new things... I guess.***

SD 21 - JOÃO: Bom, eu acho que é mais importante no curso, pelo menos para mim, seria **a escrita... e a leitura** também. Eu vejo que eles são mais importantes, tanto pelo meu objetivo ao entrar no curso, que eu **não buscava tanto a pronúncia** em si, mais o entendimento... da **leitura e escrita.**

SD 22 - GRACILIANO: O que eu acho mais importante, para se aprender na língua, estrangeira, primeiramente aí, é... **listen-**, né, você **escutando** mais, **identificando, com o que, significa, na sua própria língua...** é mais fácil de você... estar seguindo em frente no curso.

SD 23 - LYGIA: Éh, as habilidades, para mim no caso, eu entendo que seria **a fala**, éh, a fala e quando se **escuta...** a **compreensão do que o outro tá falando** na língua inglesa.

Ao deixar-me afetar por esses depoimentos, vislumbro formulações que apontam para uma concepção de língua(gem) como um espaço de (re)existência. Primeiramente, o próprio fato de Conceição ter optado por responder ao questionário em LI já aponta

para uma representação da LI como um espaço em que ela vê possibilidade de se expressar, de existir, em que a aluna se entende como falante legítima de LI e tem como projeção do ouvinte (o pesquisador, brasileiro) como sendo outro falante legítimo de LI.

Além disso, entendo como bastante significativo o fato de ela, na SD 20, ter elencado como uma habilidade importante no processo de ensino-aprendizagem de LI a *flexibilidade*, afirmando ser necessário ter flexibilidade em relação a outras pronúncias e à opinião dos outros (falantes) sobre a sua pronúncia, o que já pressupõe um contato ativo com o outro, uma interlocução para a qual é necessário tomar a palavra.

No que se refere à fala de João, na SD 21, ele ressalta o fato de ele ter procurado o curso de inglês para o mestrado, o que ele usa de justificativa para que seu interesse esteja mais voltado para leitura e escrita, sem interesse pelas práticas de oralidade (pronúncia). Essa concepção de língua inglesa para fins acadêmicos estar relacionada de forma mais significativa com a leitura e a escrita, deixando de lado as práticas de oralidade “[...] eu não buscava tanto a pronúncia em si”, tem a ver com o fato de os cursos de mestrado exigirem testes de proficiência em uma língua estrangeira, sendo esses testes normalmente compostos apenas por questões escritas de interpretação de textos. Some-se a isso o fato de as disciplinas ofertadas no mestrado serem oferecidas a maioria em língua portuguesa, apesar de em muitas das ementas constarem textos em língua estrangeira. O que chama a atenção nessa SD21 foi o fato de João elencar tanto a habilidade de leitura quanto de *escrita* no rol de habilidades mais importantes no estudo de uma língua estrangeira, uma vez que essa expectativa de João em relação ao trabalho de escrita já aponta para uma representação de si na possibilidade de existir nessa língua outra, em se utilizando da LI para *fazer ciência*, não apenas para consumi-la.

Na SD 22, Graciliano aponta a *escuta* como a habilidade mais importante no processo de inscrição na LI, a qual ele situa num batimento constante com a língua materna “[...] você escutando mais, identificando, com o que, significa, na sua própria língua... é mais fácil de você... estar seguindo em frente no curso”, de maneira que a língua materna é posicionada como um “já-lá” a partir do qual ele vai significar os enunciados que escuta na LI. Graciliano ainda está num momento inicial de construção de repertório na LI, sendo que o processo de tomada da palavra nessa língua estrangeira se dá mais no sentido de uma disposição a construir significados para os enunciados com os quais se depara nessa língua outra a partir da forma como ele constrói significados na língua materna, do que no sentido de se arriscar na formulação de enunciados nessa língua.

Por sua vez, Lygia, na SD 23 menciona tanto a fala como a escuta como as habilidades mais importantes para o aprendizado de LI. Conforme mencionamos na seção 4.1.1, Lygia afirma ter buscado o curso de inglês do CENID de maneira a aprimorar a pronúncia da terminologia da computação, tendo em vista que ela leciona em um curso técnico de computação. Dessa forma, quando Lygia diz que uma das habilidades mais importantes ao se aprender LI seria a fala e a escuta, é possível significar esse “falar LI” em duas dimensões complementares: a) aprimorar a pronúncia em relação ao vocabulário de LI (relacionado à computação) com o qual já tem certa familiaridade; e b) ampliar seu repertório na LI de forma a conseguir interagir oralmente com outras pessoas em LI.

Uma última consideração em relação às concepções de linguagem que conseguimos mapear nos depoimentos dos/as nossos/as participantes se faz necessária. Apesar de haver uma diferença em quais habilidades são elencadas como mais importantes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, percebemos certa recorrência sobre quais são as habilidades linguísticas, que se resumem a basicamente 4 (escuta, fala, leitura e escrita), o que já nos inscreve (tanto os participantes da pesquisa como eu, enquanto pesquisador) num quadro que incorporou essa divisão exportada pelos mesmos países hegemônicos que exportaram os métodos e abordagens de ensino de línguas para o restante do mundo, silenciando outras formas de entender a produção de sentidos.

Souza (2015) aponta, por exemplo, o quão problemático é objetificar as comunidades indígenas que não apresentam característica da escrita (ou pelo menos o modelo ocidental de escrita) como sendo comunidades às quais falta conhecimento ou habilidades comunicativas. Ele articula essa discussão mostrando que:

Em vez de a oralidade caracterizar um estado de deficiências, Kress (1997) nos lembra que há múltiplas formas sinestésicas de produção de sentido, envolvendo não apenas a voz como na oralidade ou a visão como na alfabetização, mas também gestos, toque, gosto, cheiro e sensações, bem como as interconexões intrincadas entre esses. (SOUZA, 2015, n.p.)

Nesse sentido, reflito sobre como algumas comunidades indígenas se relacionam com o ambiente, fazendo leituras de diversas materialidades, (do rio, de padrões no chão, de inscrições corporais, entre outros) e questiono-me sobre como reelaborar essa noção das habilidades no aprendizado de línguas, para a qual precisamos construir uma nova forma de abordar a questão de quais habilidades devem ser priorizadas. Isso possibilitaria

questionarmos até mesmo essa noção do que são habilidades linguísticas, caminhando, por exemplo, rumo a uma concepção de linguagem que não deixa de fora a questão do sujeito entendido como esse ser de relações.

Na próxima seção, abordarei outro aspecto que me ajudou a compreender a relação dos/as participantes da pesquisa com o ensino-aprendizagem de línguas, fazendo um contraste entre como eles/as discursivizam as diferenças e semelhança no trabalho com a língua portuguesa e a língua inglesa.

4.3 (Des)Encontros entre Língua Materna e Língua Estrangeira

As sequências elencadas abaixo correspondem a uma seleção de algumas das respostas para a seguinte questão do nosso roteiro: “Quais semelhanças e diferenças você percebe entre as suas aulas de língua portuguesa e de língua inglesa?”. Partindo dos depoimentos dos/as participantes sobre essa questão, pude ampliar algumas das representações sobre as concepções de língua(gem) que circulam no alunado do CENID. Primeiramente, abordarei o que disse Carlos:

SD 24 - CARLOS: Uma semelhança que é, que é bastante percebida por mim... são um jeito, de que você começa falando inglês e falando português... e quando você, começa falando português éh... é bem **devagar**, você sente **vergonha**, ao dizer alguma palavra errar... língua inglesa costuma ser da mesma forma... E uma diferença é que, a língua portuguesa existe... “n”... “n” verbos, “n”... **formas de... de, de se escrever um verbo... no inglês é quase sempre a... um verbo ele delimita todos, todos os “n”**.

Primeiramente, vale ressaltar que entendemos que o processo de tomada da palavra é um processo de inscrição na língua, nas formações discursivas que carregam de sentido as formulações, processo esse que ocorre tanto na língua materna quanto em relação a uma língua estrangeira, apesar de haver um certo apagamento em relação ao processo de inscrição na língua materna, em que temos uma ilusão de ser um processo mais fácil, sem falhas. Assim, essa comparação entre as aulas de língua portuguesa (LP) e as aulas de língua inglesa (LI) nos ajuda a ter uma compreensão melhor sobre a montagem sujeito-língua que estamos investigando.

Para Carlos, há uma semelhança em relação ao ensino-aprendizagem de LP e de LI no que se refere ao processo moroso de ir se sentindo confortável em enunciar, tanto em LP quanto em LI, ou seja, funciona nesse dizer uma representação sobre a tomada da

palavra como um processo complexo de inscrição discursiva na língua. Contudo, ele estabelece uma diferença entre LP e LI dizendo que “na língua portuguesa existe [...] ‘n’ formas de se escrever um verbo” enquanto na LI “um verbo ele delimita todos os ‘n’”. Dessa forma, estabelece-se uma comparação entre LP e LI a qual ele exemplifica comparando o sistema de conjugação verbal entre as duas línguas, de maneira a discursivizar a LP como uma língua *difícil*, complexa⁴⁶, em comparação à LI, que seria uma língua *simples*.

Nesse sentido, a SD 25 nos remete à discussão de Pennycook (1998) em relação à discursivização sobre o Inglês, inscrita numa visão colonial baseada na superioridade dos ingleses, em que a língua inglesa apresentaria, a um só tempo a) uma maior complexidade – contando com um vocabulário de mais de 600.000 palavras (o que seria associado a uma noção de que os falantes de inglês são pensadores mais aptos); b) uma gramática mais simples (o que facilitaria uma adoção global, para ser utilizada como *língua franca*). Concordo com Pennycook (1998), que problematiza essas concepções, mostrando a incoerência em os autores ora apontarem o inglês como mais complexo, ora como mais simples, mostrando que a defesa da superioridade do inglês está colada numa visão colonial de que a Inglaterra e os ingleses seriam seres superiores, e isso é utilizado como fundamento na construção dessas discursividades sobre a superioridade da língua inglesa.

Passemos agora à forma como Carolina significa essas semelhanças e diferenças nas aulas de LP e LI:

SD 25 - CAROLINA: Uma semelhança que eu percebo, NOTÓRIA, entre as classes de inglês, e, de português é o **uso contínuo da gramática**, seja no ano, no período, a gente tá sempre ali usando a gramática, de forma direta ou indireta... Já uma diferença que eu percebo... é que... **na língua portuguesa... a gente não, não vê tanto vídeos, e escuta áudios, não vê tanta imagens projetadas**, assim como a gente vê na língua inglesa... e eu também percebo que... **os professores de língua inglesa, trata a gente com mais expressões...** éh, trata a gente com, de certa forma com, **mais carinho...** não que os de português não tratem, mas eles são mais, como que eu falo, éh... devagares, maleáveis pra ensinar, já que é um novo índio-, idioma, então de certa forma isso para mim é muito notório, como a diferença entre, a língua portuguesa e a língua inglesa.

⁴⁶ Essa representação da língua portuguesa como uma língua difícil sustenta-se num discurso sobre o que significa estudar língua portuguesa na escola, que por muito tempo era (e em muitos casos ainda é) vista como o estudo sistemático das classificações gramaticais – análise sintática, paradigmas de conjugação verbal, regras de acentuação, etc. – discurso esse que faz com que muitas pessoas terminem a educação básica (Ensino Médio) dizendo que “não sabem português”.

A primeira representação de Carolina na comparação entre as aulas de LP e LI aponta para uma semelhança em relação ao foco na gramática, que está associada ao que já discutimos anteriormente, relacionado a uma concepção sobre aprender língua colado numa tradição estruturalista, em que se privilegia o estudo sistemático de estruturas gramaticais e listas de vocabulário, em uma ordem previamente estabelecida – o que estamos chamando neste trabalho como da ordem da montagem racional sujeito-língua(gem).

Além dessa semelhança em relação ao foco contínuo em regras gramaticais, as formulações de Carolina na SD26 trazem um efeito de sentido de que as aulas de LI que ela experiencia estão mais abertas a uma experiência afetiva, a partir de um trabalho com múltiplas semioses – vídeos, imagens, áudios.

Outra questão que chama a atenção nessa SD26 é o fato de Carolina se sentir mais acolhida nas aulas de LI do que nas aulas de LP, ao afirmar que nas aulas de LI os/as professores/as tratam os/as alunos/as com “mais expressões”, com “mais carinho”, são “mais maleáveis” do que os/as de LP, o que ela associa ao fato de durante as aulas de LI estarem trabalhando com um outro idioma (uma língua estrangeira). O que parece estar funcionando nesse enunciado de Carolina é que nas aulas de LP há um certo apagamento, por parte dos/as alunos/as em relação à construção da significação, uma vez que a língua materna é tida como da ordem da evidência, por outro lado, aparentemente tanto os/as professores/as quanto os/as alunos/as ficam mais engajados em relação aos diferentes recursos (expressões faciais, gestos, etc.) que entram em jogo na construção do sentido quando se trata das aulas de LI.

Essa noção da sala de aula de línguas como um espaço de acolhimento me é muito cara. Entendo que esse acolhimento durante o ensino-aprendizagem de línguas tem muito a contribuir para o processo de inscrição subjetiva na língua inglesa, uma vez que pode propiciar um ambiente em que os/as estudantes se sintam reconhecidos enquanto sujeitos (e não apenas como objetos), o que pode culminar em movimentos de arriscar-se na língua para produzir sentidos.

Passemos agora à forma como Conceição discursiviza essas semelhanças e diferenças:

SD 26 - CONCEIÇÃO: OK, the difference, the similarities, SIMILARITIES. Ok hehe. Obvious-, the **English is not my matern language, so, it's more... more difficult...** and, OBVIOUSLY, it's more like, hmm, actually learning constant-. The mostly of the classes... bring new things... But, the Portuguese, it's more like... We

already knew, the language... so, we just have to learn the history, the... the, the tests... TEXTS, okay, you understand! so... The, English is more grammar, vocabulary, and verbs, but the Portuguese is more like, ãn... how I say? Literature, and contests of new movements, in the Literature, to change, so... We just practice in Portuguese, and we learn more about the history, and, in English, it's more like... a little TOUR of all, the culture and language of United States, or England.

A primeira questão que me chama a atenção na SD 27 relaciona-se a uma naturalização em relação à dificuldade de se aprender LI por não ser a “língua materna” e que, portanto, seria “obviamente” mais difícil. Nessa representação há um apagamento das dificuldades em aprender LP, processo esse que é significado como um processo tranquilo, sem falhas e que, por isso, não se teria a necessidade de estudar LP e sim estudar sobre a história da LP, a literatura em LP, considerando essas questões como não inerentes à própria língua. Contudo, conforme nos apontam Gadet e Pêcheux (2004), a literatura, o poético não são exteriores à língua.

Diante das teorias que isolam o poético do conjunto da linguagem, como lugar de efeitos especiais, o trabalho de Saussure (tal como ele é, por exemplo comentado por Starobinski) faz do poético um deslizamento inerente de toda linguagem: o que Saussure estabeleceu não é uma propriedade do verso saturnino, nem mesmo da poesia, mas uma propriedade da linguagem. O poeta seria apenas aquele que consegue levar essa propriedade da linguagem a seus últimos limites; ele é, segundo a palavra de Baudrillard, suprimindo a sua acidez, um “acelerador de partículas da linguagem” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 58).

No que se refere a como é representado o aprendizado de LI para Conceição, temos a ressonância da concepção estruturalista do ensino-aprendizagem de línguas (gramática, verbos, etc.), além da já comentada preocupação com questões culturais dos países tidos como referência do que é cultura da língua inglesa: EUA e Inglaterra – nunca África do Sul, Austrália, Índia e demais países que têm o Inglês como língua oficial, conforme já discutimos na seção sobre língua-cultura (4.1.2)

Essa mesma representação do aprendizado da LI como mais difícil por não ser a língua materna ecoa na resposta de João:

SD 27 - JOÃO: Bom, eu entendo que é totalmente diferente, você... estudar uma língua sua nativa, que você, aprende desde pequeno, e... a língua inglesa para nós, que, pelo menos em escola pública, você começa a estudá-la, um pouco maior, na adolescência... É, por isso que eu vejo que a dificuldade é totalmente diferente.

Nessa formulação, além da concepção de uma dicotomização entre o ensino-aprendizagem da Língua Materna e da Língua Estrangeira, em que o aprendizado da língua materna é discursivizada como sendo algo natural, quase tido como automático, há também um efeito de sentido de inscrição na discursividade sobre a Hipótese do Período Crítico⁴⁷ (HPC), uma vez que o participante estabelece uma relação entre a facilidade ou dificuldade de aprender a língua inglesa e a faixa etária em que o estudo da língua foi iniciado. A HPC é justamente essa hipótese de que haveria uma faixa etária delimitada na qual seria possível aprender línguas sem dificuldades e após a qual não seria possível uma aprendizagem bem sucedida (ELLIS, 2008 apud LIMA JR., 2013).

SD 28 - LYGIA: Olha, é... semelhança e diferença, eu não saberia muito responder, porque tem muito tempo que eu não tenho aula de língua portuguesa... Éh... então, assim... **A semelhança... hum, eu acho que é questão da GRAMÁTICA... dos VERBOS... de TEXTO...** e a diferença... bom, **a diferença é que no caso a gente pratica, a oralidade** na língua inglesa, né, e no, na língua portuguesa... assim, igual eu falei, tem muito tempo que eu não faço, aula de língua portuguesa, então eu acho que ficaria... essa, essa pergunta... eu vou ficar assim um pouco a resposta meio no ar... eu não saberia responder ela ao, muito ao certo.

Além de novamente ser enunciada uma semelhança relacionada a uma história do ensino de línguas colado a uma linguística estruturalista, que vem se configurando como uma das linhas molares que ressoa nos depoimentos dos/as participantes desta pesquisa, uma diferença que é apontada refere-se ao trabalho com a oralidade nas aulas de língua inglesa, o que aponta a um só tempo para um descaso com gêneros orais nas aulas de língua portuguesa e para o foco nas “habilidades orais” em cursos de idiomas, que será discutido na próxima seção.

4.4 A prática de oralidade

Conforme mencionei no início desta dissertação, a tomada da palavra para a produção oral em LI foi a inquietação inicial na composição deste trabalho. A partir disso, investiguei a forma como o alunado do CENID do IFTM representa a importância das práticas de oralidade (fala e escuta) tanto na sala de aula quanto fora dela e estabelecemos

⁴⁷ Lima Jr. (2013) discute essa Hipótese do Período Crítico, tendo chegado à conclusão de que “apesar de um início tardio certamente interferir na competência linguístico-comunicativa a ser adquirida (em diferentes graus), não há como provar a existência de um período crítico, biologicamente definido, a partir do qual absolutamente nenhum aspecto linguístico possa ser adquirido.” (LIMA JR., 2013, p. 237).

pontos de amarração entre essas representações e o processo de inscrição subjetiva para a produção oral em LI.

Primeiramente, ressalto a importância da compreensão das práticas de oralidade como um processo de interação com o outro que nunca é apenas de escuta ou apenas de fala, uma vez que entendo o processo de interlocução como sendo sempre um diálogo em que aquele que fala já tem em si formações imaginárias em relação ao outro para quem ele dirige a fala e sobre a formação imaginária do outro sobre si, bem como no processo de escuta há também esse esquema de projeções (sobre aquele que fala e sobre a imagem que o que fala tem sobre mim, enquanto ouvinte), tal como defendido por Pêcheux ([1969] 1993), representado na Figura, abaixo.

Figura 3: Esquema das Formações Imaginárias.

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

Fonte: Reproduzido de Pêcheux ([1969] 1993, p. 83)

Em resposta à pergunta sobre a importância da prática de oralidade no CENID, o panorama com o qual me deparei foi o seguinte:

SD 29 - CARLOS: Para mim, é, as **práticas de fala e escuta... são muito... muito legais né, muito boas... e faz com que o, o aluno aprenda...** mas às vezes é, é **complicado**, porque... tem algumas pessoas que, fazem a prova, fazem a prova... de nivelamento e entram no curso, como foi meu caso, o ano passado. Éh, eu entrei, mas **eu não sabia de nada**, sabe, tipo eu tinha uma... uma... como fala, uma base dentro do inglês, mas, pelo nivelamento que me colocaram, que eu fiz a prova me colocaram... eu acho que **começou muito acima**.

SD 30 - CAROLINA: Para mim, **a prática da oralidade, de escutar e falar inglês, é fundamental**, porque através disso que a gente consegue **se adaptar melhor ao idioma**, através disso... que a gente aprende, isso é uma das coisas fundamentais, porque **escrever não é o suficiente, você precisa se comunicar**, éh... através da fala, você precisa entender o que, a pessoa fala... então para a gente saber se comunicar em inglês, é fundamental que tenha oralidade, **é fundamental trabalhar isso, tanto listen quanto a fala**, são coisas fundamentais para que o indivíduo desenvolva de forma... agradável, éh, tenha um desempenho muito agradável em relação ao idioma que ele, que ele possa adquirir a frequência, a **fluência**... enfim, pra mim é de suma importância a oralidade.

Um dos aspectos recorrentes nos depoimentos dos/as participantes desta pesquisa é a valorização positiva de atividades de prática da oralidade em sala de aula, importância ressaltada até mesmo pelo participante que afirmou ter procurado o curso exclusivamente em busca de atividades de leitura e escrita para o mestrado. Analisarei, contudo, a forma como o alunado do CENID significa sua relação pessoal com essas práticas de oralidade.

Na SD30, por exemplo, Carlos começa sua resposta ressaltando a importância das práticas de fala e escuta, porém quando vai comentar sobre sua própria relação com essas atividades de prática oral ele se queixa sobre a dificuldade de se engajar nessas atividades, apontando como justificativa o fato de ter ingressado no CENID por meio de uma prova de nivelamento, considerando que o nível em que ele foi alocado está muito acima do nível que ele julgava ser o nível adequado. Outra vez ressoa a discursividade sobre a LI ser uma língua que “não faz parte do cotidiano”, sendo retomada na SD30 como “eu não sabia de nada”, ao mesmo tempo em que ele afirma que tinha “uma base” de inglês.

Assim, as atividades de prática de oralidade ficam num limbo, uma vez que são entendidas como necessárias para o aprendizado da LI, mas muitas vezes os/as alunos/as não se sentem em condições de enunciar nessa língua “do outro”, não se achando “preparado/a” suficientemente para participar dessas atividades.

Em relação à SD31, novamente temos uma representação positiva em relação às atividades de prática de escuta e fala nas aulas de LI de forma a “se adaptar” ao idioma. Na perspectiva que tenho discutido neste trabalho, o processo de tomada da palavra, para

além de uma adaptação ao idioma é, na verdade, um autorreconhecimento como sujeito de linguagem que vai achando seu caminho para (se) enunciar nessa língua outra. Ademais, no que se refere à distinção feita pela participante entre as práticas de oralidade e práticas de escrita, afirmando que “escrever não é o suficiente, você precisa se comunicar”, entendemos, na verdade, que o processo de inscrição subjetiva na LI perpassa tanto os processos de leitura e escrita quanto os processos de escuta e fala, uma vez que inscrevemos o processo de ensino-aprendizagem de línguas num amplo processo de multiletramentos. Assim, a almejada “fluência”⁴⁸ em LI tem relação tanto com as atividades de prática de oralidade e de prática escrita quanto com uma inscrição em outras possibilidades de inscrição no simbólico dessa LI.

Vejamos mais algumas das respostas do alunado do CENID sobre a importância das atividades de prática de oralidade:

SD 31 - GRACILIANO: Muito importante sim, se **praticar a fala e a escuta...** porque, querendo ou não, eles são os dois **PILARES** aí, para você... se dar bem, no conteúdo de inglês.

SD 32 - CONCEIÇÃO: *To me, it's very important, because... in the life, you have to **talk... and, write, and etc.** So, if you go, to do, a-, another language different, of your, matern, language, it's obvious, eh, what you have to learn to **talk, and write, and express your feelings, in the language...** So, if you do a, new language, and don't know... talk, and express, and UNDERSTAND mostly, you don't have WHY to do this. If you go to do another language just to WRITE and, that's it... what is the sense of this... Understand? I think is that. It's important because... is the reason of study another, language.*

Na SD32, Graciliano nos traz também essa representação sobre a importância de atividades de prática de fala e escrita, adjetivando-as como os pilares para o aprendizado da LI. Considero relevante o fato de esse posicionamento como pilares para o “sucesso” na LI ser precedido de uma oração encaixada: “querendo ou não”. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se ressalta a importância de se envolver em atividades de prática de escuta e de fala, o “querendo ou não” abre uma possibilidade de interpretar certa relutância em participar dessas atividades, de forma que essa formulação de que as práticas de oralidade são “muito importante sim” tem a ver com uma memória discursiva sobre o que é aprender língua inglesa.

⁴⁸ Na perspectiva adotada neste trabalho, questionamos o conceito de “fluência”, entendendo que essa noção está muito atrelada ao modelo colonial que estabelece uma hierarquização entre os “falantes nativos” e os “não nativos”.

Conceição, por sua vez, inscreve, na SD33 o processo de aprendizado de uma língua estrangeira (diferente de sua língua materna) como um processo que visa principalmente a falar, escrever e expressar seus sentimentos na língua (estrangeira). Entendo que o processo de tomada da palavra, de inscrição subjetiva na LI, é justamente esse processo de se expressar, de significar(se), valendo-se dos recursos da língua, o que envolve também a compreensão (auditiva, escrita, cultural, simbólica, etc.). Nesse sentido, é interessante quando Conceição se questiona sobre “If you go to do another language just to WRITE and, that’s it... what is the sense of this... Understand?”⁴⁹, esquecendo-se de que essa reflexão, foi feita em formato de produção oral (gravada em áudio) em resposta a uma questão que foi colocada em uma questão escrita. Ou seja, apaga-se para o sujeito o fado de que as atividades de oralidade e de escrita estão em uma relação de complementaridade, não de concorrência.

Apesar da recorrência de uma representação sobre a importância das atividades de prática de oralidade para o aprendizado de LI, vejamos como os/as participantes da pesquisa discursivizaram a prática fora do ambiente de sala de aula.

No nosso roteiro para os depoimentos, deixamos duas questões em língua inglesa, uma delas sendo a questão 14: “Do you practice English when you are not in class?”⁵⁰. Vale ressaltar que nas orientações do roteiro havíamos deixado os/as participantes livres para responderem as questões na ordem que preferissem bem como em relação a responder as questões em português ou inglês.

SD 33 - CARLOS: Éh, **por eu não ter muitos amigos que façam inglês... eu não tenho uma PRÁTICA**, um tom de oralidade alta... eu **não pratico muito**.

SD 34 - CARLOS: Eu pratico inglês em casa de vez em quan-, **de vez em quando, escutando música...** e... **lendo** algum, **algumas coisas** na, no **Twitter**... por assim, por aí vai indo.

Entendendo o processo de tomada da palavra não como algo dicotômico, em que haveria pessoas que toma(ra)m a palavra e outras que não, mas como um processo da ordem do espectral, em que há uma infinidade de possibilidades, busquei fazer um mapeamento das diferentes formas sobre como o do grupo de alunos/as do CENID participantes desta pesquisa discursivizaram suas práticas de oralidade.

⁴⁹ Em tradução livre: “Se você vai fazer uma outra língua só para ESCREVER, e é isso... qual o sentido disso... compreender?”

⁵⁰ Em tradução livre: “Você pratica inglês fora da sala de aula?”

Carlos justifica a pouca prática de inglês fora da sala de aula por não ter muitos amigos que façam curso de inglês, inscrevendo-se novamente numa discursividade da LI como uma língua que não faz parte do seu cotidiano. Apesar de não ter interlocutores falantes/usuários de inglês no círculo de amizades, Carlos elenca algumas atividades às quais ele recorre para poder praticar inglês (SD 35), quais sejam: escutar músicas e ler mensagens no Twitter, o que acaba por deslocar um pouco a noção de que o inglês não seria uma língua “do cotidiano”. Dessa forma, uma primeira forma de significar as atividades de prática de inglês fora da sala de aula está relacionada ao engajamento em atividades de escuta e leitura, em que já há uma tentativa de inscrição nessa língua, mas com atividades que mobilizam mais a recepção do que é produzido por outrem do que propriamente da produção.

SD 35 - CAROLINA: Sim, eu pratico inglês quando estou fora da sala de aula também, ãn... como por exemplo a **minha irmã** que está fazendo o curso, para ser professora, a gente pratica juntas, às vezes, e **também pratico com os meus amigos**. Principalmente quando tem algum trabalho ou prova do ensino médio, **a gente treina a fala, treina a escrita, treina uma le-, uma apresentação...** Então acaba que essa prática também, é muito importante pra, pro aperfeiçoamento do idioma... assim como também, às vezes eu **assisto alguns, algumas séries ou filmes em inglês**, e... também os **músicas**, então isso... essa é a minha prática fora da sala de aula com o idioma inglês.

Carolina, diferentemente da situação vivida por Carlos, afirma ter uma interlocutora para a prática de inglês fora da sala de aula na figura de sua irmã, a qual estava fazendo o curso para ser professora de inglês quando da gravação do depoimento para esta pesquisa. Para além dos momentos de prática com a irmã, ela vê nos colegas do ensino médio outro grupo de interlocutores possível, sendo que as atividades de prática com esse grupo nos parecem ser atividades com um uso mais “controlado” da linguagem, uma vez que ela afirma que “**a gente treina a fala, treina a escrita, treina uma le-, uma apresentação**”. De certa forma, isso representa um passo além do que é enunciado por Carlos nas SDs 34 e 35, uma vez que além de atividades de escuta e leitura, há o envolvimento em certas atividades de prática entre interlocutores, ainda que sejam atividades de leitura de diálogos.

Entendo como sintomático também o fato de, apesar de Carolina afirmar que pratica inglês fora da sala de aula, ela não se arrisca a responder a essa questão do depoimento em língua inglesa, ainda que a pergunta tenha sido feita em inglês. Uma explicação possível para isso seria uma certa insegurança em valer-se da LI para

interações que pressupõem um uso mais espontâneo da língua em comparação com as atividades de treino para apresentações em sala de aula, por exemplo.

Vejamos agora a forma como Conceição responde à pergunta sobre se ela pratica inglês fora da sala de aula:

SD 36 - CONCEIÇÃO: *Of course! hehe. When, I say, I talk with my best friend, ãn, J., ah... it's more like, apart, out of the course... out of the class, and... it's when we are in the bus, backing to our city, or... when, you, we are in the school... when we want that no one understand us, and with my, classmate, M.... she is from my class, in the... hum... my, grade, in my, med- oh my God! I forgot... no Ensino Médio... we talk English also when we want, practice, and we, and when we don't want to be understand... or, when we are talking about secrets, etc. etc.*

Dentre os/as participantes da pesquisa, Conceição é a que se sentiu mais à vontade para responder às questões em LI, o que já revela uma disposição maior dessa participante em se engajar em práticas de oralidade em LI. Assim, ela já inicia a resposta sobre se ela pratica inglês fora da sala de aula com um enfático “*Of course!*”, que pode ser lido como uma disposição, por parte da participante, em engajar-se efetivamente em atividades de prática de LI, num processo em que ela vai cada vez mais se sentindo à vontade para se expressar e para significar o mundo nessa língua outra.

No que se refere ao contexto em que ela pratica inglês fora da sala de aula, ela menciona duas situações distintas: uma em que o inglês é representado como uma língua “secreta”, na medida em que dois de seus/suas amigos/as, J. e M., são vistos como interlocutores legítimos/as para a prática de inglês, mas ao mesmo tempo os/as demais colegas da escola, bem como os/as alunos/as de outras salas e que voltam para casa no mesmo ônibus são representados/as como pessoas que não conseguem entender essas conversas em inglês; a outra situação de prática fora da sala de aula seria nos intervalos, tanto em conversas apenas para praticar o inglês ou quando não quer ser entendida. De qualquer forma, em ambas as situações, o que nos chama a atenção é o fato de Conceição se posicionar como uma falante de LI e que ela vê em alguns dos/as seus/suas colegas da escola outros falantes de LI com quem ela pode ir experimentando a LI, ou seja, sua autopercepção não é a de alguém que se vê na situação de subalternidade, de quem não pode falar.

Passemos agora à forma como João e Graciliano discursivizaram a prática de LI fora do ambiente de sala de aula:

SD 37 - JOÃO: *Yes, sometimes... I love **movies**, and like to **repeat, the pronunciation in English.***

SD 38 - GRACILIANO: *A little practical... is, usually with **books, and friends, from the room.***

Primeiramente, algo que considero importante pontuar é o fato de João e Graciliano terem optado por responder a essa pergunta em inglês, o que traz um efeito de sentido de que eles já se encontram num processo de inscrição subjetiva na LI, compreenderam o que estava sendo perguntado e buscaram expressar-se na LI para comentarem sobre como praticam inglês.

Uma das formas que João encontra para praticar inglês é por meio dos filmes, o que acaba nos remetendo ao fato de a LI não estar tão distante do nosso cotidiano quanto foi afirmado em alguns dos depoimentos. Assistir a filmes em inglês já é uma forma interessante de ir se inscrevendo nessa língua outra, uma vez que interpretar/significar o filme envolve o processamento das imagens, das falas, da trilha sonora, da trama, figurino, entre outros. Ademais, é possível aprender palavras e expressões utilizadas em contextos diversos, num movimento de inscrição no universo simbólico da LI. Para além disso, João afirma ainda fazer um movimento a mais: o de repetição da pronúncia das palavras em inglês, engajando-se numa atividade de experimentação com o aparelho fonador, o que pode ser um processo complexo para alguns dos aprendizes, conforme já apontado por Revuz (1998).

Por sua vez, Graciliano afirma praticar um pouco, com livros e alguns dos colegas da sala. Apesar de não detalhar muito como ele pratica inglês, entendemos que a leitura de textos e livros em inglês é uma outra forma de entrada nesse universo da LI, além do que, conforme salienta Bakhtin (2016, p. 11-12), a língua efetua-se em gêneros do discurso, caracterizados por seu conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Assim, a familiaridade com determinado gênero textual na língua materna pode servir como facilitador para a leitura de textos desse mesmo gênero em outra língua. Já em relação ao fato de Graciliano citar os/as colegas da sala como interlocutores/as com quem ele pratica inglês para além das aulas, isso é algo que precisamos encorajar cada vez mais, de forma que os/as alunos/as vejam uns aos outros como usuários legítimos da língua, distanciando-nos do fantasma do falante “nativo”.

Sobre essa prática do inglês entre os/as próprios/as alunos/as, o depoimento de Lygia me parece bastante revelador:

SD 39 - LYGIA: Você pratica inglês quando não está na sala de aula?... Normalmente **eu pratico um pouco, né, da, do Inglês, com um colega**, que às vezes a gente troca mensagem, pelo *WhatsApp*, então, quando a gente já começa cumprimentando um ao outro, a gente já começa a ***Good morning!, Good evening!***... ãn, outra hora só, a gente faz só, alguma, algumas palavras, algumas frases, mas pequenas, curtas, em inglês, mas a gente troca sim... É, e deveria ter sido um hábito, que eu deveria ter tido, não só com ele, mas com, mais alun-, mais colegas, da sala de aula, éh, ir trocando né, mensagem pelo *WhatsApp* falando mais, no inglês, e inclusive também no grupo da sala **a gente deveria ter falado MAIS, no inglês**, éh, mandando as mensagens do que sempre falando português... Num certo período até a gente teve essa prática, de vir as mensagens, né, os avisos, no grupo do, do *WhatsApp*, todas no inglês, mas de repente isso aí se perdeu... mas, assim, eu dei uma certa continuidade com esses colega, mas é pouco, não é muito então, **a gente fala alguma coisa... mas, assim... é mensagem, não falada**, é um erro também, que a gente deveria ter falado mais, para poder praticar a oralidade.

Lygia faz uma reflexão sobre a possibilidade que a tecnologia, nomeadamente a praticidade que o WhatsApp traz para que os alunos possam praticar inglês entre si, porém que está sendo subutilizado. Porém, entendo como significativo o fato de ela buscar interagir com o colega da turma de inglês, ainda que restrito a cumprimentos e algumas frases. Ademais, levando em conta o que já foi mencionado anteriormente sobre a relação de complementaridade entre a fala e a escrita, em vez de problemáticas as interações com o colega, via mensagem, que Lygia faz ressalta não serem interações orais (“a gente fala alguma coisa... mas, assim... *é mensagem, não falada*”), faço uma leitura muito otimista dessas iniciativas de interagir com o outro experimentando com a LI, que vejo como mais uma forma de subjetivação na LI.

Passemos agora às respostas dos/as participantes da pesquisa sobre como eles avaliam suas próprias práticas de oralidade em LI.

SD 40 - JOÃO: Se tratando da oralidade, eu tenho muita dificuldade, ainda. Eu creio que eu esteja num nível muito básico... Mas é algo que já estou trabalhando, e, como eu vejo que eu tenho bastante dificuldade, eu sempre busco... melhorar esse aspecto.

Uma primeira leitura sobre a SD 41 poderia ser a de uma representação da prática da oralidade associada à dificuldade, à impossibilidade de tomar a palavra para a prática oral em LI. Todavia, é interessante notar como essa dificuldade vai sendo discursivizada como situada num processo de inscrição na segunda língua, “tenho muita dificuldade,

ainda”, ou seja, a oralidade é visualizada como algo dentro do horizonte do possível, mas João entende que ainda precisa de mais familiaridade.

Apesar disso, a partir do operador argumentativo “mas”, JOÃO sai da ordem da dificuldade e aponta para um agenciamento, “é algo que já estou trabalhando”, sendo que em outro momento de seu depoimento ele já havia mencionado que busca assistir filmes em inglês e repetir a pronúncia (SD 38). Some-se a isso a disposição em melhorar a oralidade, colocando sua autoavaliação como sendo alguém que tem dificuldade não como um empecilho, mas como motivação para buscar formas de melhorar esse aspecto.

Vejamos agora como Carolina enuncia sua autoavaliação em relação à prática de oralidade:

SD 41 - CAROLINA: ãn... diante dos outros anos que, eu tive curso de inglês, eu avalio a **minha prática com oralidade éh... BOA**, por quê? Porque eu, treinava bastante, eu **fazia, os, os listen- em casa**, eu **conversava** na escola, o professor... fazia a gente refletir, fazer perguntas ao colega... então, isso, me ajudou muito, a trabalhar minha oralidade... Mas agora, atualmente, o professor, ele não trabalha... a oralidade, a não SER, que às vezes ele pede, pra **ler um texto**, mas isso é raramente, e... não dá para participar, porque é muito aluno na sala e geralmente outro colega já participa... Então, de certa forma... atualmente, a **minha oralidade não está tão boa porque eu não tô tendo prática**... Mas, em relação a todos os anos que eu tive, ãn... trabalhado a oralidade, **eu considero sim como uma oralidade BOA** e... se for comprar antigamente, os anos que eu estudei, com agora, eu considero que antigamente meu desempenho era muito melhor, mas atualmente, ele não continua, ele não continua bom igual antes... mas não continua ruim, porque eu não esqueci o que eu já aprendi no passado.

Ao contrário do posicionamento de João, que entende ainda estar num estágio inicial de seu processo de inscrição na LI, o que tem rebatimentos na sua prática de oralidade, Carolina enxerga seu processo como se ela já tivesse conseguido avançar nas práticas de oralidade, mas que recentemente teria atingido um platô, pois tem a sensação de que antigamente praticava mais a oralidade em um período anterior do curso: “eu, treinava bastante, eu fazia, os, os *listen-* em casa, eu conversava na escola, o professor... fazia a gente refletir, fazer perguntas ao colega... então, isso, me ajudou muito, a trabalhar minha oralidade”, porém ela faz algumas ressalvas sobre as atividades de oralidade que estavam acontecendo quando da gravação do depoimento.

Segundo ela, o professor não estava dando espaço para atividades de prática de oralidade em sala de aula, ou quando aconteciam restringiam-se à leitura em voz alta de algum texto. Acredito que seja necessário colocar essa ressalva em perspectiva, uma vez

que, quando da gravação dos depoimentos, estava acontecendo um movimento de adaptação tanto por parte dos/as professores/as quanto dos/as alunos/as em virtude da pandemia de COVID-19, que teve rebatimento nos diversos setores. No que se refere especificamente ao curso de inglês do CENID, as aulas passaram a ser feitas remotamente, via plataformas digitais.

Ademais, certamente os momentos de sala de aula são muito importantes para possibilitar o engajamento em práticas languageiras tanto entre os/as colegas de sala quanto entre os/as alunos/as e o/a professor/a, porém há uma relação de complementaridade entre os momentos em sala de aula e as práticas de oralidade para além da sala de aula, sendo algumas dessas atividades, inclusive as elencadas por Carolina – exercícios de prática de escuta (*listening*), diálogos com colegas ou outros interlocutores que também falam inglês, etc.

Vejamos agora a autoavaliação de Conceição sobre a prática de oralidade:

SD 42 - CONCEIÇÃO: *Oh, my God... Ah, sometimes is messy... because, ah... my head doesn't process all the information, what I have in my head, but when I have time, and I feel comfortable, I, I think I'm... I'm good, in express-, so... I think it's that.*

Conceição faz uma avaliação positiva sobre sua prática de oralidade “*I think I'm... I'm good*”, porém afirma que às vezes é um processo confuso (*messy*), uma vez que sua cabeça (sua mente?) não processa toda a informação que ela tem na cabeça. Entendo essa angústia em relação à sensação de não estar conseguindo expressar tudo que lhe vem à cabeça como próprio da língua(gem), entendida como da ordem da opacidade, dos equívocos, da falha.

Apesar dessa sensação de que às vezes é um processo *confuso*, ela diz que quando está com tempo e sente-se confortável, ela consegue se expressar [na língua inglesa]. De fato, a própria disposição da participante em responder à quase totalidade do roteiro em língua inglesa vai nos dando elementos para afirmar que Conceição vê na LI um espaço de existência, permitindo-se significar o mundo e significar-se na relação com essa língua, no complexo processo de tomada da palavra.

Nesta seção discutimos algumas das representações dos/as participantes da pesquisa no que se refere às práticas de oralidade, buscando dar ênfase aos agenciamentos que eles/as demonstram no processo de inscrição subjetiva na LI. Na próxima seção analiso como eles/as discursivizam a forma como o engajamento em práticas languageiras

em LI afeta-os, mais especificamente, como eles/as sentem corporalmente essa inscrição na LI.

4.5 Montagem corpo-língua(gem)

Nesta seção analiso algumas das respostas dadas a uma das questões que coloquei propositalmente em inglês no roteiro AREDA que foi entregue aos/às participantes: “*How do you feel when you speak English? Explain.*”. A ideia de colocar questões em LI no roteiro, uma vez que estava me propondo a investigar o processo de tomada da palavra para a produção oral em LI, partiu de uma sugestão muito pertinente de uma das professoras que avaliou o projeto desta pesquisa. Colocar essas questões em LI para os/as participantes da pesquisa acabou possibilitando fazer uma análise tanto do que é enunciado enquanto resposta às perguntas quanto em relação ao próprio movimento feito pelos/as participantes de responder a essas perguntas em língua inglesa ou língua portuguesa⁵¹.

Analisarei as respostas a essa questão em conjunto com outras duas, por entender que elas estão diretamente conectadas, a saber: “Como o contexto (com quem você fala, o local onde você está, etc.) interfere em suas práticas de oralidade?” e “Você percebe alguma alteração física ao falar em inglês? (tremores, suor, gagueira, etc.?)”. Vejamos primeiramente o depoimento de Carolina:

SD 43 - CAROLINA: Quando eu falo inglês, eu me sinto um pouco nervosa, porque **não é como o português, né...** que eu já nasci, **que é meu idioma nativo... que eu já nasci aprendendo, escutando...** Então na hora de falar o inglês, como eu não tenho TANTA prática, como o português, acaba que... que eu **não tenho essa CONFIANÇA**, então acaba que me deixa um pouco **nervosa**.

SD 44 - CAROLINA: ãh, de certa maneira... interfere de forma positiva na minha vida, por quê? Como exemplo, a **minha irmã**, tá fazendo o curso para ser professora de inglês, então geralmente eu vejo ela estudando... ouvindo música, ou até mesmo treinando a fala dela, ãh... fazendo as atividades de *LCP*,⁵² então... acaba que soma muito para mim também, pois, ela tá ali aprendendo, **PRATICANDO**, eu tô, eu também estou treinando meu *listen-*, tô escutando, tô precisando atenção... Então qualquer coisa que eu aprendo, éh... olhando, escutando, com certeza já pode ser uma coisa a mais para mim, e... um novo, uma nova aprendizagem, e... com certeza isso é uma coisa que

⁵¹ Ressaltamos que no roteiro AREDA, bem como nas orientações que passamos aos/às participantes da pesquisa, deixamos eles bem à vontade em responder às perguntas em língua materna ou em LI.

⁵² “LCP”: sigla para “Listening Comprehension Practice” – Prática de compreensão auditiva.

soma positivamente pra gente... Assim como também eu vejo os **meus amigos**, ãn... praticando, entre a gente mesmo... às vezes, eles estão com alguma dificuldade, com vontade de aprender alguma coisa, aí a gente vai pesquisar, ver algum vídeo sobre... ou quando a gente vai assistir algum filme, ou algo assim, a gente assiste em inglês... então **as pessoas que estão ao meu redor, as pessoas mais próximas, interfere significativamente pro, pro meu desenvolvimento no inglês...** Mas de contrapartida, as pessoas que não são tão próximas a mim, que... assim como colegas, distantes, ou professores que não são de línguas, geralmente... é um contato normal, não tem nada mais, como... como que eu digo, como algo próximo pra gente poder **entrar nesse clima de falar INGLÊS...** ou algo assim... Então acaba que as pessoas mais próximas que eu vivo, o ambiente familiar que eu vivo na minha casa, com certeza soma muito para mim, assim como da escola também, que é onde eu passo a maior parte do meu dia e tenho contato com meus amigos.

SD 45 - CAROLINA: Ao falar inglês, eu me sinto um pouco nervosa... conseqüentemente as **minhas mãos começam a ficarem, um pouco suadas...** Assim como também, **me dá um pouco de ansiedade**, e... é como se eu tivesse com **frio na barriga...** e... de certa forma, eu, entendo que isso é por conta, de..., de eu não ter tanta prática, igual eu tenho no português, então acaba que, **me dá um pouco de nervosismo**, misturado com ansiedade...

Na SD 44, Carolina ecoa o que foi dito na SD 28, por João, inscrita numa discursividade em que há um apagamento em relação à dificuldade de se expressar na língua materna, colocando como problemático apenas o processo de inscrição em uma língua estrangeira: “porque não é como o português, né... que eu já nasci, que é meu idioma nativo... que eu já nasci aprendendo, escutando”.

Além disso, na SD 45 Carolina faz uma relação entre a intimidade que ela tem com o/a interlocutor/a – mencionando a irmã, que está fazendo um curso para ser professora de inglês, e alguns amigos – e a confiança em falar inglês. Isso de certa forma justifica o fato de ela ter optado por gravar a resposta à pergunta que foi feita em inglês, sobre como ela se sente ao falar inglês, em língua portuguesa, uma vez que a imagem que ela projetou de seu interlocutor durante a gravação da resposta não era de alguém com quem ela tem familiaridade, o que culmina em uma relação que, nas palavras de Carolina, não houve “clima de falar inglês”.

No que se refere às alterações corporais ao falar inglês, Carolina afirma que suas mãos ficam suadas, em virtude do nervosismo de estar em uma situação não habitual, por não ter tanta prática (quanto gostaria?). Uma das razões que associo a esse nervosismo em falar inglês relaciona-se a discursividades coloniais sobre quem está autorizado a falar inglês (aqueles oriundos das metrópoles), sendo que a LI ainda é posicionada no Brasil

como a língua do outro, de maneira que enunciar nessa língua, para muitos aprendizes de LI, é caminhar num território desconhecido, no qual não nos sentimos parte.

Outro aporte que me ajudou a compreender essa forma como o alunado do CENID discursiviza esses mo(vi)mentos de enunciação na LI refere-se ao que tenho mencionado ao longo deste trabalho como a montagem sujeito língua. Conforme já mencionei, consideramos o corpo como um elemento que entra em contato com outros corpos, materialidades, discursos, formando *assemblages* – montagens –, termo utilizado por Deleuze e Guattari (1995) para se referir ao:

entrelaçamento de entidades, ou seja, de acordo com a ontologia proposta por eles: “as coisas são como são (ao mesmo tempo em que estão em constante mutação) por causa das suas inter-relações e entrelaçamentos com outras coisas (que também estão em outras *assemblages* que estão em constante mutação”. Esta visão está em consonância com a ideia de *vincularidad* proposta por alguns pensadores indígenas dos Andes, a qual, para Walsh e Mignolo (2018, p. 1), “... é a consciência da relação integral e de interdependência entre todos os seres vivos (dos quais os humanos são apenas uma parte) com o território, a terra e o cosmos.” [...] as pessoas, os animais, objetos, a natureza, discursos, entre outros, *estão sempre se tornando juntos*, em relação a e com uns aos outros. Essa perspectiva ontológica foca nos processos de *devir* em vez de *ser*. (SOUSA; PESSOA, 2019, p. 527, grifos das autoras, tradução nossa)

Assim, a manifestação do suor em falar inglês, sobretudo ao falar inglês com pessoas com quem Carolina não se sente familiarizada, pode ser entendida como uma manifestação corporal tanto em relação às formações imaginárias nesse contato com um/a interlocutor/a desconhecido/a quanto em relação a esses discursos coloniais.

Apesar da recorrência de uma montagem sujeito-língua(gem) da ordem da racionalidade em muitos momentos deste texto, com formulações escolarizadas que posicionam a língua(gem) como um objeto de saber/poder, de maneira que as formulações vão se inscrevendo em uma discursividade da razão (objetivos, mercado de trabalho, gramática, fluência), há uma segunda montagem sujeito-língua(gem) quando os/as participantes desta pesquisa são chamados ou para enunciar em LI ou mesmo para comentar sobre suas experiências nesse processo de enunciar em LI. Nessa segunda montagem há um rearranjo na relação sujeito-língua(gem) que passa a uma discursividade da ordem do afetivo, de forma que as formulações apontam para uma resposta corporal outra – suor, gagueira, frio na barriga, acolhimento – de forma que as relações de poder, saber e ser ficam diferentes quando se trata das práticas de oralidade.

Vejamos como João discursiviza essa relação que ele estabelece com a língua inglesa:

SD 46 - JOÃO: *I feel, a little insecure.*

SD 47 - JOÃO: Eu acho que o local interfere na questão de usualidade também, e, aprendizado né. **Quando você tá no local onde você só fala em inglês** e as pessoas falam inglês... você vai utilizar, o inglês, muito mais vezes num local em que fala outra língua, por exemplo, aqui, éh, no Brasil... É por isso que eu acredito que os **intercâmbios**, né... para outros locais, sejam tão efetivos, nesse quesito... Porque, vo-, lá você vai aprender... utilizando o inglês, no dia a dia, e não somente numa aula... éh, uma vez por semana, como é no CENID, e, desse jeito, tendo uma aula só, por semana, fica mais difícil você praticar em casa.

SD 48 - JOÃO: Éh, eu percebo que, quando eu falo inglês, eu falo **um pouco mais baixo**... Eu já sou uma pessoa que tem, um tom de voz mais baixo, um pouco mais tímido... e quando eu vo-, falo em inglês, eu, tende a ser men-, menor ainda esse tom... tom bem baixo.

Interessante o movimento que João faz em relação à resposta sobre como ele se sente ao falar inglês. Ao mesmo tempo em que diz se sentir um pouco inseguro “*a little insecure*” – que também apareceu na SD 44, de Carolina como falta de confiança –, o fato de estar respondendo a uma pergunta que estava escrita em inglês no roteiro AREDA leva João a tentar formular uma resposta também em inglês. Nesse movimento de (se) dizer na língua inglesa, ao mesmo tempo em que João afirma sentir insegurança ao falar inglês, o fato de dizer isso em inglês nos traz um efeito de sentido de superação dessa insegurança, de *resistência* a se inscrever nesse lugar daquele a quem não é permitido falar.

Nessa montagem sujeito-língua(gem) da ordem do afetivo, esse movimento de valer-se da língua inglesa para enunciar, ainda que seja para afirmar que se sente um pouco inseguro (ao falar inglês), me remete a um trecho do poema de Adrienne Rich intitulado “The Burning of Paper Instead of Children” (Queimar papel em vez de crianças), retomado pela escritora feminista negra bell hooks (2017), a saber: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você” (hooks, 2017, p. 223). hooks (2017) parte dessa frase para discutir como a língua inglesa teve de ser “adquirida, tomada, reclamada com espaço de resistência” (p. 226) pelos africanos escravizados que foram levados para os Estados Unidos.

Voltando-nos para a SD 47, ao mesmo tempo em que se inscreve no discurso da colonialidade, da racionalidade, que tenta posicionar os “não nativos” numa posição de

subalternidade, daí a insegurança, há um movimento de resistência a esse discurso, na medida em que João se utiliza da LI para responder à questão.

Por outro lado, na SD 48, em que João comenta sobre como o contexto interfere em suas práticas de oralidade, ele relaciona a LI aos países onde ela é falada como uma língua oficial, o que recupera novamente uma discussão que fizemos anteriormente, sobre o inglês não ser visto como uma língua do cotidiano. Some-se a isso a reflexão que o participante faz sobre a efetividade dos intercâmbios (para se aprender inglês), em comparação com aprender inglês num curso de inglês. Nessa dicotomização entre aprender inglês num contexto de imersão em comparação com aprender inglês em apenas uma aula por semana, há novamente a insistência numa forma de significar o mundo em que os países periféricos são a parte hierarquicamente inferiores dessa relação dicotômica. Porém, entendo que é preciso desnaturalizar essa idealização de que encontrar-se em um contexto de imersão leva a naturalmente haver uma facilidade maior em aprender uma língua estrangeira, ou de que seja “mais difícil você praticar [uma língua estrangeira] em casa”. (Re)existir é preciso.

Em relação à forma como João reage corporalmente ao falar em inglês, nessa segunda montagem sujeito-língua(gem), na SD 49 ele diz que “quando eu falo inglês, eu falo um pouco mais baixo”, o que pode ser lido como uma tentativa de não chamar a atenção para si, para o seu corpo enquanto falante de inglês, numa tentativa de esquivar-se do julgamento do outro, do/a interlocutor/a. Assim, ele vai se inscrevendo na LI num processo de inscrição subjetiva em movimentos de, a um só tempo, experimentar falar nessa língua do outro para falar de si, desarranjando seu “eu” da língua materna, e num movimento de “defesa”, falando em um tom de voz mais baixo ou oferecendo uma resposta bem concisa (tal como na SD 47).

Passemos agora a algumas formulações feitas por Conceição:

SD 49 - CONCEIÇÃO: *Oh my god! I feel... in another level! It's so GOOD, and I'm feel, like, HOME! It's, it's really COMFORTABLE, and NEW, and REFRESHING! And, oh my God! I don't have words to this... I, just know, it's really, really good! And I'm feel better, than my person in my original state ... hum... I, I just like so much.*

SD 50 - CONCEIÇÃO: *Ah, to me it's, simple. When I'm talking with, my mom, my language is simple, because... she did just the basic, and, was a REALLY long time ago. When I'm talking with my sister, it's more than simple, it's REALLY, really simple, because she never did any course of English, or she even watch series in English, so is just... are you OK?... Get out!... Just simple phrases, with simple significateds,*

but when I'm talking with my best friend, J., it's really long... it's really, spontane-, we are, always, saying new words, to, and, when we don't know some word, we, we just say: How say palavra in English, and it's really, okay do... it's really okay, talk about many things... we understand each other, and our talking are really bigs, and, I think that's it. So, oh!... And have a really important, context, at ah, intervals, the intervals I stay really nervous, but I try, give my best, so I think depends, of the people, you talk in a level really, small, and depends of the level of the person you talk really, great, I think was that.

SD 51 - CONCEIÇÃO: *I... just have gagueira when, is, a really important, occasion. Ân, in the other cas-, cases, I feel really great, actually, and that's it.*

Diferentemente do sentimento de insegurança e desconforto presentes nas formulações de Carolina e João, Conceição vê a LI como um porto-seguro, como um lar “*I'm feel, like, HOME*⁵³!” chegando ao ponto de se sentir melhor quando está enunciando em LI do que quando o faz na língua materna. A forma como Conceição enuncia sua relação com a LI traz um efeito de sentido de que ela significa essa língua como um espaço de existência, e seu deslumbramento em relação à LI é tamanho que ela chega ao ponto em que a língua falha: “*I don't have words to this... I, just know, it's really, really good!*⁵⁴”.

Um aspecto que chama bastante atenção nas repostas dadas por Conceição é a presença de algumas palavras e construções sintáticas que se materializam num entremeio entre a LP e a LI, por exemplo: “*I'm feel better, than my person in my original state*”, “*Just simple phrases, with simple significateds*”, “*we understand each other, and our talking are really bigs*” e “*I... just have gagueira when, Ø is, a really important, occasion*”. Conforme Celada (2008) as línguas (tanto a materna como as línguas estrangeiras) devem ser pensadas como “*dimensões da relação sujeito/linguagem*” (p. 147) e que o funcionamento de cada uma delas “deve ser encarado com o intuito de aproveitar o que ela quer do sujeito (no sentido do que dele solicita), o que ela ‘pode’ no campo de sua subjetividade” (p. 147). Nesse sentido, entendemos os “lapsos” como parte de um movimento de (des)(re)territorialização no processo de sujeição da participante à língua inglesa.

No que tange à forma como o contexto interfere em suas práticas de oralidade, Conceição demonstra fazer uma adequação na linguagem a depender da formação imaginária que ela projeta de seu/ua interlocutor/a, tanto em relação ao quão

⁵³ Em tradução livre: “Eu me sinto em casa!”

⁵⁴ Em tradução livre: “Não tenho palavras para isso, eu só sei que é muito, muito bom!”

familiarizado/a ela imagina que esse/a interlocutor/a é – a mãe tem noções básicas de inglês, a irmã, apenas rudimentos do inglês, e seu amigo, J. seria o interlocutor com quem ela pode ter conversas mais longas, sobre diversos assuntos – quanto referente ao grau de proximidade/amizade que ela tem com o/a interlocutor/a. Além dessa adequação do registro ao/à interlocutor/a com quem ela interage em inglês, Conceição afirma que em um contexto em específico, nos intervalos, ela fica muito nervosa. De certa forma, essa insegurança em falar inglês durante o intervalo⁵⁵ das aulas remete uma vez mais à insegurança em relação ao olhar do outro, ou seja, apesar da confiança que Conceição demonstra em falar inglês, podemos perceber que essa montagem sujeito-língua(gem) afetiva foge à lógica do domínio, do controle.

Fechando esta teia de depoimentos sobre a relação que os/as participantes têm com as práticas de oralidade em LI, nessa montagem sujeito-língua(gem), trazemos os depoimentos de Lygia:

SD 52 - LYGIA: Ân, como você se sente quando fala em inglês? Eu **ainda** tenho uma **inibição** muito grande... porque, eu vejo que a **minha pronúncia não é muito legal**, então... eu **não gosto de falar, eu prefiro LER.**

SD 53 - LYGIA: Com quem eu falo no inglês, normalmente é **sempre na sala de aula...** e na sala de aula... **não interfere...** não diretamente, porque lá é o único lugar onde que eu tenho prática, onde que eu pratico, a, a fala... mas, assim, é MUITO POUCO, muito pouco mesmo, eu **sempre evito de falar** porque... **não sei se é porque eu tenho medo de, de falar e errar...** não sei, mas... éh, o local onde que eu sempre falo mesmo é na sala, somente na sala de aula do inglês, porque fora, eu não, no meu dia a dia eu não converso em inglês com ninguém... Às vezes com algum colega de sala, mas é muito pouco.

SD 54 - LYGIA: Ah eu percebo, hehe. Dependendo conforme for, com as palavras, com as pessoas que eu vou falar algumas palavras... éh, eu **evito de falar**, ou, se tem alguma apresentação, que no caso já tem muito tempo que não tem apresentação... éh, de trabalhos, porque quando tinha... no começo realmente eu, **eu ficava um pouco trêmula, mas depois ia se soltando...** porque, assim, os professores que eu tinha, que, praticava, essa apresentação, né, de texto, ou de alguns trabalhos com, falando... em inglês, na língua inglesa, eles iam comentando... não corrigiram, alguma palavra que estava errado, então a gente ia falando e ia se soltando, depois iria melhorando... mas, assim, **sentia tremor sim**, no começo sentia, gagueira, não sei, acho que um pouco... **agora quanto ao suor, esse aí não adianta...** dependendo do que vai

⁵⁵ Os/as alunos/as do instituto que fazem os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio têm aulas durante o turno matutino e vespertino, dessa forma, eles/as passam o dia no instituto, tendo um intervalo de 20 minutos no período matutino, um intervalo de 1h50 para o almoço e mais um intervalo de 20 minutos no período vespertino.

apresentar, **se for na frente de outras pessoas, isso aí a gente, éh... sua frio.**

Na SD 53, a formulação de Lygia vai criando um efeito de sentido de que falar em LI, para a participante, sobretudo em práticas de oralidade mais espontâneas – “eu não gosto de falar, eu prefiro LER” – coloca-a numa situação de inibição, de insegurança em relação a essa experimentação com o sistema fonador que já estava “consolidado” na língua materna (REVUZ, 1998). Lygia estabelece uma relação entre essa inibição e uma autoavaliação de que sua pronúncia “não é muito legal”.

Esse constante monitoramento em relação à pronúncia inscreve-se novamente na discursividade do racional, a qual é constantemente retomada em propagandas de cursos de idiomas que insistem em estabelecer uma relação de subalternidade entre o/a aprendiz de LI e seu/ua interlocutor/a, normalmente representado como alguém que mora em algum país do norte global. Apesar dessa identificação de Lygia com discursos que objetivam os/as aprendizes brasileiros/as nesse lugar de subalternidade, a presença do advérbio “ainda”, na oração “Eu **ainda** tenho uma inibição muito grande”, tem um efeito de sentido de que a participante encara essa inibição em relação a falar inglês como uma situação transitória, apontando para uma confiança de que, no futuro (quando deixar de se preocupar com atingir uma pronúncia ideal? Quando considerar que sua pronúncia está “legal”?) essa inibição irá cessar.

Já no que se refere a como o contexto interfere na sua prática de oralidade, Lygia inicia a resposta a essa pergunta dizendo que o contexto não interfere na sua prática de oralidade, uma vez que “é sempre na sala de aula” que ela afirma praticar inglês. Porém, a continuação de sua resposta nos traz um outro efeito de sentido, na medida em que a participante evita falar e engajar-se em práticas de oralidade em sala de aula: “eu **sempre evito de falar** porque... **não sei se é porque eu tenho medo de, de falar e errar**”. Assim, ainda que haja um apagamento sobre a influência que o contexto exerce sobre sua prática de oralidade, expor-se ao olhar do outro para enunciar na LI (na sala de aula), nessa montagem afetiva configura-se como um lugar de desconforto para Lygia, gerando um medo de “errar”, que pode ser entendido aqui como uma apreensão em relação à pronúncia na LI.

Por fim, em relação às alterações físicas ao falar em LI, Lygia comenta sobre tremores quando começava a enunciar em LI, mas que iam se dissipando no decorrer das apresentações, ou seja, vencido o primeiro estranhamento ao começar a enunciar em LI, Lygia vai aos poucos assumindo esse lugar do “eu falo” da língua estrangeira, lugar esse

que ainda é entendido como “navegar mares desconhecidos”, uma vez que “agora quanto ao suor, esse aí não adianta... dependendo do que vai apresentar, se for na frente de outras pessoas, isso aí a gente, éh... sua frio”.

Uma última questão a ser observada é em relação a essa representação sobre a língua(gem), quando Lygia faz a ponderação em relação ao suor quando está falando “na frente de outras pessoas”, uma vez que entendemos que a língua(gem) é sempre um encontro com o outro, é uma prática social entre sujeitos, portanto o processo de tomada da palavra, de inscrição subjetiva nessa montagem sujeito-língua(gem) é também um processo de tornar-se aberto/a a esse contato com o outro, que é sempre situado, imbricado em relações de poder entre os sujeitos.

Passemos agora a uma discussão sobre como os/as participantes da pesquisa representam o curso de LI oferecido pelo CENID.

4.6 O (não) lugar do curso de inglês do CENID

Passemos agora ao último nó desta teia analítica. Duas das questões do nosso roteiro AREDA que sulcaram⁵⁶ a discussão sobre o (não) lugar do curso de LI do CENID foram: “Como você descreveria sua trajetória no curso de inglês até agora?” e “O que você espera, especificamente no que se refere à oralidade, ao final do seu curso?”.

Vejamos, inicialmente, um trecho da resposta de Conceição sobre sua trajetória no curso de inglês:

SD 55 - CONCEIÇÃO: [...] eu ingressei no IFTM aos 14 anos, sendo que eu terminei o curso, esse curso básico de inglês com 13, e... aí... eu tinha interesse né, de continuar, dar continuidade no meu aprendizado na língua inglesa, e, **como eu estudava lá o dia inteiro, e eu não tinha como, pagar um curso...** eu juntei o útil ao agradável, e... fui fazer curso de graça no IFTM, né... aí... que eu, me propus a fazer o, o CENID...

Essa primeira SD que nos permitiu tecer algumas das representações sobre o CENID enquanto espaço de ensino-aprendizagem de LI chamou a atenção principalmente em dois aspectos. O primeiro deles é que Conceição fala a partir do ponto de vista de alguém que já havia feito um curso de inglês antes de ingressar no IFTM para cursar o Ensino Médio. Nesse contexto, para além das aulas regulares de inglês, que já são

⁵⁶ Ao longo deste trabalho, tenho buscado romper com o quadro colonial, do norte. Assim, opto por valer-me do “sul” enquanto caminho a seguir, daí o termo “sulcar”.

contempladas na grade curricular do curso, ela ainda tinha interesse em “dar continuidade” ao curso de LI, então o CENID passa a ser vislumbrado como *um lugar possível para essa continuidade*, ainda que numa relação que aponta para uma lógica da praticidade, sobretudo em relação à não necessidade de deslocamento, uma vez que o curso é oferecido no mesmo local onde Conceição cursa o EM: **“como eu estudava lá o dia inteiro”**.

Outro aspecto que me chamou bastante atenção é que o CENID é representado como uma *segunda* opção, uma vez que Conceição elenca como uma das razões pelas quais ela iniciou o curso de inglês no CENID o fato de *não ter como pagar* por um (outro) curso de inglês, o que se inscreve numa discursividade em que o instituto de idiomas *particular* é tido como o lugar legítimo para se aprender inglês. Isso se inscreve na discursividade apontada por Ferreira (2016) como:

não somente agora, mas há anos, impera ideologicamente no imaginário coletivo a noção de que o *lugar* para se aprender inglês é o instituto de idiomas e que as escolas regulares e Cursos de Letras nas Universidades são espaços não legitimados para o aprendizado do inglês. (FERREIRA, 2016, p. 8, grifo do autor)

Avançando a discussão de Ferreira (2016), acrescento que a representação dominante sobre o *lugar* para se aprender inglês é o instituto de idiomas *privado*. É assim que a representação sobre o CENID, tal como temos discutido a partir da SD 56, fica num não lugar, na medida em que é um instituto de idiomas, mas que funciona em uma instituição pública de ensino e oferece o curso de inglês gratuitamente. Assim a relação entre sujeitos aprendizes e língua inglesa só é vista como legítima na medida em que é estabelecida uma relação de mercado, sendo o inglês visto como uma mercadoria a ser adquirida.

Essa forma de significar/representar o CENID é, assim, inscrita numa discursividade neoliberal⁵⁷ ou ultraliberal, na qual podemos perceber “uma ‘visão empreendedora’ aplicada ao conjunto das atividades humanas, uma visão que ‘tende a subordinar toda coisa a suas dimensões estritamente econômicas’ ou batizá-la simplesmente de ‘economismo’” (GUILBERT, 2020, p. 21-22). Ou seja, numa injunção

⁵⁷ Segundo Guilbert (2020) o termo neoliberalismo é usado para se referir a uma “nova” forma de liberalismo, que surgiu nos anos 1970 e que “prega de maneira mais afirmativa do que antes ‘a supressão ou ao menos a redução’ da intervenção do Estado na economia, e até a supressão ou a redução do Estado como tal.” (GUILBERT, 2020, p. 20-21)

nessa forma neoliberal de ler o mundo, em que o valor das coisas é significado numa matriz econômica, o curso de inglês do CENID, oferecido gratuitamente, acaba por ser lido, muitas vezes, como inferior ao curso particular oferecido pelos institutos de idiomas privados.

Além disso, Dardot e Laval (2016) defendem que o neoliberalismo

antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 15)

É nesse quadro da racionalidade neoliberal que a procura por um curso de idiomas muitas vezes é atrelada a uma utilidade, numa lógica da concorrência em que os sujeitos se veem interpelados a estudar uma língua estrangeira de maneira a *competir* por uma vaga no mercado de trabalho.

Vejamos agora a resposta de Conceição à pergunta sobre o que ela espera(va) em relação especificamente à oralidade ao final do curso:

SD 56 - CONCEIÇÃO: *This, question, is, REALLY, really polemic. Because... I expect, nothing more, I already had in the beginning of the course.*

Conforme já mencionei anteriormente, Conceição já havia feito outro curso de LI (em um instituto de idiomas privado) antes de iniciar o curso técnico no IFTM e queria dar continuidade a esse estudo da LI. Porém, sua expectativa em relação à oralidade ao final do curso é apenas de “manutenção”, nada além do que ela já tinha no início do curso, o que pode significar a) que ela já considerava que estava num bom nível em relação às práticas de oralidade quando ingressou no curso; b) que ela tem uma representação sobre o curso de LI do CENID (e os demais cursos de inglês que não o curso de idiomas particular) como não sendo um lugar de se desenvolver práticas de oralidade em inglês; ou c) um misto dessas duas representações anteriores.

Vejamos agora como dois outros participantes formularam suas expectativas em relação à oralidade ao final do curso:

SD 57 - GRACILIANO: **Espero estar muito bem**, porque... eu gosto, de estar praticando inglês, né, gosto da língua, tudo, mas tenho, muitas dificuldades ainda... **tenho um caminho longo aí, e espero que, até o fim do curso, eu esteja bem melhor.**

Essa representação contrasta com o depoimento dado por Conceição. Apesar de Graciliano também falar de um lugar de quem já havia estudado inglês em um instituto de idiomas privado antes de iniciar o curso no CENID, ele espera estar “bem melhor” ao final do curso. Uma das razões possíveis para a diferença entre essas duas representações pode ser associada ao fato de Graciliano ter uma percepção de que tem “muitas dificuldades” nesse processo de inscrição na LI, de forma que vê o CENID como um espaço que pode contribuir nesse processo formativo.

SD 58 - CARLOS: Eu espero que eu, desenvolva... as, as práticas de fala, de leitura, de escrita... e fazer uma boa interpretação... a alguma pessoa me dizer alguma coisa em inglês.

Nessa SD um aspecto interessante é o fato de que mesmo a pergunta direcionando para que os/as participantes falassem sobre suas expectativas em relação à oralidade em LI, CARLOS insiste em elencar outras “habilidades” que ele espera desenvolver ao longo do curso (escuta, fala, leitura e escrita). Nesse sentido, há um efeito de sentido de que Carlos posiciona o CENID num lugar de possibilidade de ensino-aprendizagem de LI, sendo que a oralidade é incluída no processo, mas vai muito além disso.

Já no que se refere à sua trajetória em relação ao curso de LI, Carlos diz:

SD 59 - CARLOS: Cheio de, oscilações... tem horas que aprendo, tem horas que não aprendo, devido à didática de cada professor... **tanto, na escola, na escola, pública, quanto agora no IFTM.**

Ao tratar do processo complexo de inscrição em uma LE, Carlos afirma que seu processo é cheio de oscilações. O que me chama a atenção nessa formulação é que essas oscilações acontecem “tanto, na escola, na escola pública, quanto agora no IFTM”, isso porque ele faz uma comparação entre o processo de ensino-aprendizagem de inglês do ensino regular, na escola pública, e o curso do CENID, no IFTM (de certa forma apagando o fato de que o IFTM é uma instituição pública).

Apesar de ele comentar que há oscilações tanto em uma quanto em outra situação, em função da “didática de cada professor”, essa comparação acaba recuperando a memória do que já mencionamos anteriormente sobre a dicotomização entre o inglês ensinado no ensino regular e o inglês dos institutos de idiomas.

Passemos agora a duas formulações da participante Lygia:

SD 60 - LYGIA: Éh, o curso de inglês, oferecido pelo IFTM, **é um curso... com uma qualidade, excelente, inclusive os professores também, são professores que, geralmente, já tem... uma experiência grande**, e... eu sempre quis aprender, aprimorar mais...

SD 61 - LYGIA: Ah, **referente à oralidade, realmente, vai ficar a desejar**, eu não vou dar conta. Isso aí eu vou terminar o curso, vou tá aprendendo algumas, palavras, mas, **para dar uma aprimorada eu vou ter que dar uma continuidade em outro... outra escola**, porque realmente a parte da oralidade, ficou a desejar... pelo menos no meu caso, quanto à minha inibição e quanto, assim, eu não, realmente aprendi... vai ficar mesmo. Quanto à leitura, a leitura eu não vejo tanta dificuldade, eu leio, éh, eu consigo, já, fazer aquela tradução e saber o que tá, tá escrito, mas, em questão da oralidade, assim, vai ficar desejar. Eu não tenho expectativa que, que seja melhor porque... eu acho que quando chegou na, na metade do avançado... e como são três períodos né, o básico, o intermediário e o avançado, na metade do intermediário, que seria para tá com a realidade BOA, **aí veio um, que travou... Então**, eu acho que e agora também não, nós não praticamos tanto... a gente só ouve mesmo, então, esse aí vai ficar desejar... muito mesmo, e aí, o que tem que, **para poder dar uma continuidade, realmente é, é procurar o... outro curso, né**, e, principalmente nessa área da conversação.

Os dizeres presentes nessas duas SDs são bem representativos em relação à complexidade que estamos mapeando em relação às representações sobre o (não) lugar do CENID. Isso porque, ao mesmo tempo em que Lygia se inscreve numa discursividade que associa o CENID à excelência, à qualidade “é um curso... com uma qualidade, excelente, inclusive os professores também, são professores que, geralmente, já tem... uma experiência grande” – que foi o motivo apontado pela participante por ter buscado o curso de inglês do CENID – quando questionada sobre a expectativa em relação à oralidade ao final do curso, ela diz que: “para dar uma aprimorada eu vou ter que dar uma continuidade em outro... outra escola”.

Ou seja, para essa participante, o curso de LI do CENID é ao mesmo tempo representado como um curso de excelência, mas sente a necessidade de procurar um outro curso (particular?) de forma a poder dar continuidade aos estudos em LI, principalmente no que se refere à oralidade, inscrevendo-se no discurso midiático institucional que “vende” que o lugar legitimado para se aprender a falar LI como sendo o instituto particular de idiomas.

Por fim, fechamos esta seção analisando a formulação de João sobre o que ele espera em relação à oralidade ao final do curso.

SD 62 - JOÃO: Éh, eu **tenho ciência que**, nós não, ao se formarmos **não sairemos falando fluentemente em inglês... nem muito menos entendendo tudo...** porque isso demanda também muita prática, muita... busca, em outros meios que não seja só o CENID, para aprender inglês... mas também eu acredito que, ao formarmos... nós **teremos uma base sólida em inglês**, e, com isso teremos mais facilidade... em continuar estudando o idioma.

Apesar de transparecer uma expectativa em relação a “falar fluentemente” e “entender tudo” da LI, nesse desejo de completude em relação à língua, João diz ter ciência de que isso não será alcançado com o curso de inglês do CENID. Todavia, isso não é colocado necessariamente em função de ser o curso do CENID – esse lugar que é ao mesmo tempo instituto de idiomas, mas não privado – e sim por uma certa compreensão de que o processo de inscrição em uma língua estrangeira, o processo de tomada da palavra nessa língua não depende exclusivamente do curso de inglês. Ademais, entendo que essa afirmação de que o CENID proporcionará uma “base sólida em inglês” já aponta para um deslocamento em relação a dizeres cristalizados que insistem em deslegitimar os cursos de idiomas que não estão inscritos num modelo de mercado, que posicionam a LI como uma mercadoria a ser adquirida.

Finalizo aqui esta seção de análise do nosso *corpus*, na qual busquei analisar os processos de inscrição subjetiva na LI por parte do alunado do CENID do IFTM. Na próxima seção faço uma breve recapitulação das representações tecidas a partir dos depoimentos dos/as participantes da pesquisa e, na sequência, trago as considerações finais deste trabalho.

PARA UM FECHAMENTO DA TEIA: ENTRE UM OBJETO DE SABER E A INSCRIÇÃO SUBJETIVA

Neste trabalho, partindo de uma reflexão em relação ao processo de tomada da palavra para a produção oral em LI, iniciei um processo investigativo em relação às representações de alunos/as do Centro de Idiomas (CENID) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) *campus* Ituiutaba, o que acabou me levando a refletir sobre meu próprio processo de constituição na língua inglesa.

No processo de tornar-me aprendiz-professor-pesquisador de língua inglesa, fui sendo afetado por diferentes aportes teóricos os quais foram me possibilitando construir, num primeiro momento, a partir dos depoimentos dos/as alunos/as do CENID, o *corpus* de análise e depois as formas de entrada⁵⁸ nesse *corpus*.

Tendo me proposto a investigar o processo de ensino-aprendizagem de LI no contexto profissional em que estou inserido, tema esse inscrito em tantas estruturas enrijecidas ao longo do tempo – com o peso de discursos coloniais que associam a língua inglesa a promessas de sucesso profissional, viagens, comunicação (sem falhas) com pessoas do mundo todo, ao mesmo tempo em que esses mesmos discursos vão estabelecendo relações de poder entre “nativos” e “não nativos”, entre os/as que falam “fluentemente” e os/as que não falam – busquei fazer alguns deslocamentos em relação a esses discursos cristalizados, de forma a privilegiar as formas de resistência a esses discursos nos depoimentos dos/as participantes da pesquisa.

Antes de passar aos movimentos de análise, propriamente ditos, fiz alguns pontos de amarração, na seção 2 deste trabalho, de forma a dar visibilidade às teorias que foram (re)configurando a tessitura desta dissertação-teia. Partindo desses pontos de amarração, fiz alguns mo(vi)mentos de análise do *corpus*, os quais se configuraram como nós a partir do qual fui expandindo e reconfigurando a teia, os quais sintetizei no Quadro 1:

Quadro 1 – Síntese das representações e interdiscursividades

Tema	Representações
Por que aprender inglês?	<i>Aprender inglês “abre portas” no mercado de trabalho.</i>

⁵⁸ Aproprio-me novamente do texto de Hashiguti (2021?, no prelo), em que ela se posiciona como uma cartógrafa que passeia pelo espaço de pesquisa.

	<i>Inglês é a língua da computação.</i>
	<i>Para o mestrado é necessário saber inglês.</i>
	<i>No curso de inglês aprende-se sobre a cultura dos “nativos” da língua inglesa.</i>
	<i>A LI não faz parte do cotidiano.</i>
Concepções de linguagem	<i>Aprender inglês começa por aprender palavras isoladas.</i>
	<i>Aprender LI é aprender sobre o sistema linguístico – as estruturas.</i>
	<i>Aprendo LI num contato com o outro.</i>
	<i>Significar na LI envolve a mobilização de múltiplas semioses.</i>
	<i>A LI pode se configurar como um espaço de (re)existência e de produção de conhecimentos.</i>
(Des)encontros entre LP e LI	<i>O processo de tomada da palavra na língua materna é mais fácil do que na língua estrangeira.</i>
	<i>A gramática da LI é mais fácil do que a da LP.</i>
	<i>Tanto nas aulas de LP quanto de LI privilegia-se o estudo das estruturas.</i>
	<i>A (sala de aula de) LI é um espaço de acolhimento.</i>
	<i>Aprender inglês é mais difícil por que começamos a estudar já na adolescência.</i>
Práticas de oralidade em LI	<i>Saber inglês é saber falar inglês.</i>
	<i>LI é uma língua que não faz parte do cotidiano.</i>
	<i>Escrever não é suficiente, é preciso falar.</i>
	<i>Falar é A razão de se estudar uma língua estrangeira.</i>
	<i>As práticas de escuta são movimentos de produção de sentidos em LI.</i>
	<i>A LI pode funcionar como uma língua do segredo.</i>
	<i>É (im)possível praticar inglês por meio da tecnologia.</i>
Montagem corpo língua(gem)	<i>Enunciar (oralmente) em LI provoca (des)confortos corporais</i>
	<i>“Quando eu falo inglês, eu falo um pouco mais baixo.”</i>
	<i>“Quando eu falo inglês eu me sinto melhor do que quando no meu estado “original”.”</i>
	<i>“Eu não gosto de falar, eu prefiro ler.”</i>
	<i>“Quanto ao suor, esse aí não adianta... dependendo do que vai apresentar, se for na frente de outras pessoas, isso aí a gente, éh... sua frio.”</i>
O (não) lugar do curso de inglês do CENID	<i>O lugar para se aprender inglês é o instituto de idiomas privado</i>
	<i>O curso de inglês é um curso com uma qualidade excelente.</i>
	<i>No que se refere à oralidade, é preciso dar continuidade aos estudos em um outro lugar.</i>

	<i>O CENID é um lugar possível para desenvolver um repertório na LI.</i>
--	--------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse movimento, foram se configurando duas montagens distintas na relação entre os sujeitos aprendizes e a LI, que não operam de forma concorrente, mas concomitante, a saber:

a) uma montagem racional, a partir da qual os sujeitos-aprendizes discursivizam a relação com a LI a partir de uma perspectiva do controle, da busca por apreender a gramática, com uma representação da língua como um instrumento (transparente) de comunicação, como um objeto de saber científico, da LI como mercadoria a ser adquirida de forma a possibilitar/garantir um sucesso profissional e/ou acadêmico. Nessa mesma composição é possível inscrever os dizeres que apontam para um apagamento em relação às dificuldades do processo de tomada da palavra em LP (tida como um já-lá).

ii) uma montagem afetiva, a partir da qual os sujeitos-aprendizes discursivizam a relação com a LI a partir de uma perspectiva da sujeição à língua que provoca diferentes emoções – ora o interesse, o acolhimento, a liberdade e o prazer (falando em inglês eu me sinto em casa/melhor do que o meu estado original), ora o nervosismo, a suadeira, o frio na barriga, significando a língua(gem) como uma prática social entre sujeitos (e entre culturas) que vem a (de/re)territorializar a própria relação que eles/as estabelecem com a língua materna.

Essas duas montagens vão se entrecruzando, mas a análise dos depoimentos dos/as participantes da pesquisa me possibilitam afirmar que, nesse processo de inscrição subjetiva na LI, os mo(vi)mentos de engajamento em práticas de oralidade desestabilizam as tentativas de racionalização e de controle sobre a língua. Essa complexidade não se referiria, portanto, somente ao objeto de saber língua inglesa em suas especificidades formais enquanto estrutura linguística, como foi discursivizado em vários momentos do *corpus*, com menções das e dos participantes a categorias sintáticas e morfológicas, por exemplo, mas à desestabilização em termos de poder, saber e ser que a produção oral na língua estrangeira provoca e dentro de uma história maior marcada por uma representação de língua como propriedade mais de alguns do que de outros e que foi enunciada não por conceitos racionalizados, mas nas maneiras de dizer, na e pela própria língua e como aprendemos em nossa análise.

Por fim, olhando para a teia de pesquisa e reflexão que fecho neste momento, compreendo, por fim, que a tomada da palavra, mote inicial desta pesquisa, acontece justamente como momentos de variação entre essas duas montagens que se inter-relacionam e se sustentam uma à outra e como espaço de agenciamentos de (r)existência e afeto – agora num sentido de afetividade – que mescla sentimentos e sensações de amor, medo, vergonha, liberdade, intimidade, por vezes, contraditórios entre si e de grande potência para os processos de aprendizagem. Como iniciei este texto elaborando sobre meu próprio processo de tomada da palavra na língua inglesa, transformando-o também em um exercício analítico-teórico, olho-o novamente através da teia. Vejo que ela continuará crescendo e expandindo meu olhar como pesquisador-professor.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. **Papel da memória**. Trad. e introd. de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). 9 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- ANDRADE, O. Manifesto Antropófago. *In: Revista de Antropofagia*. Reedição da Revista Literária publicada em São Paulo – 1ª e 2ª edições – 1298-1929. São Paulo: CLY, 1976, p. 3-7.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with Words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo, Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *In: Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 11. Brasília, maio – ago., 2013, p. 89-117.
<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- BOHN, H. Linguística Aplicada e Contemporaneidade. *In: FREIRE, M; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, ALAB, 2005, p. 11-23.
- BRAIT, B. (Org.) **Bahktin**: conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *In: Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Corporalidade, tecnologia e ensino-aprendizagem de LI no discurso midiático-publicitário. *In: Anais do IV Colóquio do Grupo de Pesquisa o Corpo e a Imagem no Discurso: como somos/fazemos corpo na contemporaneidade*. Uberlândia: UFU – ILEEL, 2017. p. 136-156.
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Língua estrangeira, corporalidade e saberes em acontecimentos discursivos midiáticos. *In: Raído*, Dourados, v. 12, n. 31, p. 147-168, dez. 2018. ISSN 1984-4018. Disponível em:
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/8309>. Acesso em: 01 dez. 2020.
<https://doi.org/10.30612/raido.v12i31.8309>

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. COSTA, N. G. da. (Im)possibilidades enunciativas sobre a língua inglesa no discurso publicitário de institutos de idiomas. *In: Fórum Linguístico*, v. 4, n. 3, p. 2349-2361, 2017.
<https://doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n3p2349>

BUSNARDO, J.; BRAGA, D. B. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. *In: Ilha do desterro: revista de língua inglesa, literaturas em inglês e estudos culturais*. N. 38, jan./jul. 2000, p. 91-114.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BUTLER, J. Vida precária. *In: Contemporânea: Dossiê Diferenças e (Des)Igualdades*, n. 1, p. 13-33, jan.-jun., 2011.

BYGATE, M. Some current trends in applied linguistics: towards a genre view. *In: AILA Review: World Applied Linguistics*. V. 17, 2004, p. 6-22.
<https://doi.org/10.1075/aila.17.04byg>

CADILHE, A. J. Letramentos na Formação de Professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. *In: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A.; FERREIRA, H. Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2017.

CAVALCANTI, J. R. Considerações sobre a constituição de corpus em Análise do Discurso. *In: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*, São Paulo, 44(3): p. 1087-1096, set.-dez. 2015.

CAVALHEIRO, A. P. Que exílio é este, “o da Língua Estrangeira”. *In: Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 487-503, jul./dez. 2008.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. *In: Letras*, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145-168, jul./dez. 2008.

CELADA, M. T.; PAYER, M. O. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. *In: CELADA, M. T.; PAYER, M. O. (Orgs.). Subjetivação e processos de identificação: Sujeitos e línguas em práticas discursivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 17-41.

CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. (Uberaba). **Resolução Nº 25/2017, de 24 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a aprovação da Resolução Ad Referendum nº 25/2017. Disponível em: <https://iftm.edu.br/conselho-superior/resolucoes/>. Acesso em: 14 out. 2020.

DARDOT, P. LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (Org.) **La colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Clasco, 2000, p. 24-33.

FABRICIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FERREIRA, E. P. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: discursos constitutivos e constituintes. *In*: **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, n. 1, v. 1, p. 01-30, 2016.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na análise do discurso. *In*: **Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS**. v. 17, n. 35, 2003a. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.30023>

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. *In*: **Letras** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Santa Maria. N. 27, jul./dez. 2003b, p. 39-46. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896/7318>. Acesso em: 25 nov. 2020. <https://doi.org/10.12957/matraga.2020.46986>

FERREIRA, P. A. **Dizeres e não dizeres de professores de escolas rurais do município de Uberlândia sobre gêneros e ensino de línguas**. 2016. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed., 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: O discurso na história da linguística**. Trad. Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GONZALES, L. Por um feminismo afrolatinoamericano. *In*: **Revista Isis Internacional**. Santiago, v 9, p. 133-141, 1998.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2006.

GREGOLIN, M. R. V. Análise do discurso: conceitos e aplicações. *In*: **Alfa**, São Paulo, 39: 13-21, 1995.

GRIGOLETTO, E. A noção de sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do movimento de desidentificação. *In*: **Estudos da língua(gem)**. Vitória da Conquista. N.1, p. 61-67, jun. 2005. <https://doi.org/10.22481/el.v1i1.978>

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. *In: Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, (41): 39-50, jan./jun. 2003.

GROSFUGUEL, R. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *In: Tabula Rasa*. Bogotá-Colombia, No. 4: 17-48, jan./jun. 2006.
<https://doi.org/10.25058/20112742.245>

GUILBERT, T. **As evidências do discurso neoliberal na mídia**. Trad. Guilherme Adorno et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

GUILHERME, 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*. EntreMeios: Uberlândia, 2004. p. 197-209.

HASHIGUTI, S. **Falando com máquinas: corpos humanos e artificiais na produção de sentidos em língua estrangeira**. [2021?]. No prelo.

HASHIGUTI, S. Can we speak English? Reflections on the unspoken EFL in Brazil. *In: Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (56.1): 213-233, jan./abr. 2017.
<https://doi.org/10.1590/010318135150200431>

HASHIGUTI, S. (Org.) **O corpo e a imagem no discurso: gêneros híbridos**. (Linguística IN FOCUS; v. 12) Uberlândia: EDUFU, 2019. 176p.

HASHIGUTI, S. Reflexões sobre *corpora* de pesquisa discursiva e produção oral em aprendizagem de língua inglesa como LE na modalidade a distância. *In: Domínios de lingu@gem*, v. 9, n. 5 (dez. 2015) – ISSN 1980-5799, p. 410-423.
<https://doi.org/10.14393/DLE-v9n5a2015-21>

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Trad. Maria Fausta P. de Castro; com posfácio de Oswald Ducrot. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: Educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2 Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, b. Ensinar novas paisagens/novas linguagens. *In: Estudos feministas*. Florianópolis, 16 (3): 424, set./dez. 2008, p. 857-864. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300007>

INDURSY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. *In*: INDURSKY, F. et al. **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KUBOTA, R.; MILLER, E. R. Re-Examining and Re-Envisioning Criticality in Language Studies: Theories and Praxis. *In*: **Critical Inquiry in Language Studies**, 2017, p. 01-29. <https://doi.org/10.1080/15427587.2017.1290500>

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *In*: **TESOL QUARTERLY**, Vol. 50, No. 1, Mar. 2016. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>

LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêntricos. *In*: LANDER, E. (Org.) **La colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Clasco, 2000, p. 4-23.

LIMA JR., R. M. A hipótese do período crítico da aquisição de língua materna. *In*: **Revista contextos linguísticos: Revista do Mestrado em Estudos Linguísticos**. V. 7, n. 9. Vitória: PPGEL-UFES, 2013.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFÖGEL, R. (Eds.) **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. p. 127-167. Bogotá: Lesco Pensar Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARQUES, M. R. **Afeto e sensorialidade no pensamento de B. Espinosa, S. Freud e D. W. Winnicott**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2012. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.20706>

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. *In*: SOUSA SANTOS, B. (Ed.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ‘ciências’ revistado** (p. 631-671). Lisboa: Edições Afrontamento. 2003.

MIGNOLO, W. **Coloniality, Subaltern Knowledges and Border thinking**. Nova Jersey: Princeton, 2000.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 101-114.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar***. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 85-108.

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

OLIVEIRA, G. A.; NOGUEIRA, L. (Orgs.). **Econtros na Análise de Discurso**: efeitos de sentido entre continentes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. <https://doi.org/10.7476/9788526814707>

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In: GADED, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pucinelli Orlandi [et al.]. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: Estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 7 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In: ACHARD, P. **Papel da memória***. Trad. e introd. de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: A Critical Introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2001. <https://doi.org/10.4324/9781410600790>

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. New York: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. New York: Routledge, 2007. <https://doi.org/10.4324/9780203088807>

PENNYCOOK, A. Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. *In: **Issues in Applied Linguistics***, vol. 1, issue 1, 1990, UCLA, Department of Applied Linguistics, p. 8-28.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar***. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84

RAJAGOPALAN, K. Language politics and the linguist. *In: **Rev. Bras. Ling. Aplic.*** V. 5, n. 1, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100005>

RAJAGOPALAN, K. Performativity and the claims of scientificity of modern linguistics. *In: **Delta***. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 85-103, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502012000100005>

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: Signorini, I. (org.), **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. pp. 213-230.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Bliskein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998a. p. 127-148.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. Signorini, I. (org.), **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998b. pp. 231-264.

SILVA, D. N.; VERAS, V. Apresentação: Da teoria dos atos de fala à nova pragmática: os legados de John L. Austin e Kanavilil Rajagopalan. *In*: **Delta**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 5-19, dez. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445077656250893236>

SOUSA, L. P. Q.; PESSOA, R. R. Humans, nonhuman others, matter and language: a discussion from posthumanist and decolonial perspectives. *In*: **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, n(58.2) : 520-543, maio/ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/010318135373715822019>

SOUZA, L. M. T. M. Indigenous literacies in literacy studies. *In*: ROWSELL, J.; PAHL, K. (Orgs.) **The Routledge Handbook of Literacy Studies**. 2015.

SPIVAK, G. C. Can the Subaltern Speak? *In*: CHRISMAN, L.; WILLIAMS, P. **Colonial discourse and post-colonial theory**: a reader. NY: Harvester Wheatsheaf, 1993.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. *In*: **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(53.1): 13-32, jan./jun. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132014000100002>

TAVARES, C. N. V.; QUINTINO, I. S. A. A palavra (não) tomada: enunciação e oralidade no ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE). *In*: **Rev. Bras.**

Linguíst. Apl. v. 19, n. 1, p. 91-118, 2019. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913699>

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vókova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZACCHI, V. Discursos da globalização nas vozes de professores e professoras de língua inglesa. *In: Trab. Ling. Aplic.* Campinas, 45(1), jan./jun. 2006a. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000100002>

ZACCHI, V. Linguagem e subjetividade em Gramsci e Bakhtin. *In: Gragoatá*, Niterói, n. 20, p. 83-102, 1 sem. 2006b.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro AREDA

Este questionário foi preparado por Rogério de Castro Ângelo, mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia, trabalhando sob a orientação da Prof.^a Dra. Simone Tiemi Hashiguti. Ao concordar em respondê-lo, você estará tanto colaborando com meu projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Algumas informações importantes:

- a) Não é necessária sua identificação.
- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- d) As perguntas não precisam ser respondidas todas em um único dia nem na sequência apresentada no questionário. Você pode responder a algumas em um dia, a outras em outro e assim por diante. Diga apenas o número da questão antes de respondê-la.
- e) Em alguns momentos, você vai sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições e, até mesmo, de contradições. Elas são esperadas, não se preocupe! O importante é que você não reedite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. Estou interessado não no conteúdo informacional de suas respostas, mas sim, nos modos de dizer.
- f) Você pode voltar atrás em suas respostas, regravá-las quantas vezes quiser, sem se preocupar com repetições, contradições, mudanças de tons de voz etc. Esse formato livre de gravação objetiva a documentação de depoimentos orais espontâneos que, uma vez transcritos por nós com as devidas marcações de oralidade, possibilitará a observação das ressonâncias discursivas sobre um mesmo assunto.
- g) O tempo estimado para que você responda a todo o questionário é de aproximadamente 20 minutos.
- h) As questões podem ser respondidas em português, inglês, ou ainda misturando as línguas.
- i) Quando terminar a gravação das suas respostas, você deverá salvar os arquivos de áudio em um *pen drive* novo e nunca utilizado, que será fornecido por nós quando da entrega deste roteiro.

Muito obrigado por sua colaboração!

Rogério de Castro Ângelo

1. Diga um nome fictício, sua idade atualmente e a idade em que ingressou no curso no Centro de Idiomas.
2. Quais foram as razões e circunstâncias que te levaram a procurar um curso de Inglês?
3. Quando foi seu primeiro contato formal com a língua inglesa? Comente sobre o que mais te interessava durante suas aulas.
4. Como você descreveria sua trajetória no curso de inglês até agora?
5. Para você, quais habilidades são mais importantes ao se estudar uma língua estrangeira?
6. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais fáceis? Por quê?
7. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais difíceis? Por quê?
8. Para você, qual a importância do trabalho com a oralidade (práticas de fala e escuta) no curso de inglês?
9. Como você avaliaria sua prática de oralidade em língua inglesa?
10. How do you feel when you speak English? Explain.
11. Como o contexto (com quem você fala, o local onde você está, etc.) interfere em suas práticas de oralidade?
12. Você percebe alguma alteração física ao falar em inglês? (tremores, suor, gagueira, etc.?)
13. O que você espera, especificamente no que se refere à oralidade, ao final do seu curso?
14. Do you practice English when you are not in class? How?
15. Quais semelhanças e diferenças você percebe entre as suas aulas de língua portuguesa e de língua inglesa?

APÊNDICE B: Convenções de transcrição dos depoimentos AREDA⁵⁹

CONCEIÇÃO	aluna identificada pelo nome em ordem alfabética
GRACILIANO	aluno identificado pelo nome em ordem alfabética
...	pausa
?	entonação crescente, não precisando ser necessariamente uma pergunta
!	indica forte ênfase
,	descida leve sinalizando que mais fala virá
.	descida leve sinalizando final do enunciado
-	não é enunciado o final projetado da palavra
((...))	incompreensível
(butterfly)	“butterfly” <i>provavelmente</i> foi a palavra pronunciada
MAIÚSCULA	ênfase em sílabas, palavras ou frases
t-e-x-t-o	silabação letra a letra.
<i>English</i>	palavras em língua estrangeira
hehe	risos
ah, eh, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, ãn, mm, uhum	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

⁵⁹ As convenções de transcrição utilizadas nesse trabalho foram adaptadas de Guilherme (2008) e Nascimento (2020).

APÊNDICE C: Transcrição dos depoimentos

Voluntário 01 – CARLOS

1. Diga um nome fictício, sua idade atualmente e a idade em que ingressou no curso no Centro de Idiomas.

CARLOS: Me chamo CARLOS, eh, minha idade, é de 18 anos... e idade que eu ingressei no curso, do centro de idiomas, foi com... 18 anos também... só que, no ano passado, esse ano eu faço 19.

2. Quais foram as razões e circunstâncias que te levaram a procurar um curso de Inglês?

CARLOS: É devido ao mercado de trabalho... eu tenho um sonho de morar no Estados Unidos algum dia, se Deus quiser.

3. Quando foi seu primeiro contato formal com a língua inglesa? Comente sobre o que mais te interessava durante suas aulas.

CARLOS: Que eu me lembre, foi no sexto ano, que eu tive o, um dos primeiros contato formal com a língua inglesa. Éh, pros nomes, o que mais me interessava era os nomes, de fruta, das cidades ... daí eu fui pegando gosto... aí eu quis saber letra de música, e por aí foi indo.

4. Como você descreveria sua trajetória no curso de inglês até agora?

CARLOS: Cheio de, oscilações... tem horas que aprendo, tem horas que não aprendo, devido à didática de cada professor... tanto, na escola, na escola, pública, quanto agora no IFTM.

5. Para você, quais habilidades são mais importantes ao se estudar uma língua estrangeira?

CARLOS: Pra mim, uma das habilidades mais importantes, na língua estrangeira é... a forma de se expressar... Eu acho que isso é fundamental... e a... forma de leitura também.

6. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais fáceis? Por quê?

CARLOS: Um aspecto que eu acho mais fácil é... a forma como... o professor vai... tipo, meio que traduzindo, o que é o que... eu acho bem legal, e eu entendo mais... eu acho fácil.

7. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais difíceis? Por quê?

CARLOS: Uma coisa bem difícil mesmo... é a leitura, e a forma de pronunciar... Porque, eu sinto um, um receio... um receio e uma vergonha na hora de, de pronunciar... a fala da língua inglesa.

8. Para você, qual a importância do trabalho com a oralidade (práticas de fala e escuta) no curso de inglês?

CARLOS: Para mim, é as práticas de fala e escuta... são muito... muito legais né, muito boas... e faz com que o, o aluno aprenda... mas às vezes é, é complicado, porque... tem algumas pessoas que, fazem a prova, fazem a prova... de nivelamento e entram no curso, como foi meu caso, o ano passado. Éh, eu entrei, mas eu não sabia de nada, sabe, tipo eu tinha uma... uma... como fala, uma base dentro do inglês, mas, pelo nivelamento que me colocaram, que eu fiz a prova me colocaram... eu acho que começou muito acima.

9. Como você avaliaria sua prática de oralidade em língua inglesa?

CARLOS: Minha ora, oralidade é boa... é boa... cinquenta, sessenta por cento.

10. How do you feel when you speak English? Explain.

CARLOS: Éh, eu sinto, tremedeira... uma suadeira... vergonha... eh... como ex, como eu posso explicar... E um... remorso por dentro, porque no começo você não fala como você espera né... daí... éh, essa vergonha faz com que você não evolua... Por falta de... de... por falta de, apoio né.

11. Como o contexto (com quem você fala, o local onde você está, etc.) interfere em suas práticas de oralidade?

CARLOS: Éh, por eu não ter muitos amigos que façam inglês... eu não tenho uma PRÁTICA, um tom de oralidade alta... eu não pratico muito. E isso interfere porque eu possa apren-, eu possa aprender alguma coisa na aula de inglês, do CENID, na, na semana passada, mas quando eu chegar lá, eu posso ter esquecido... trinta a quarenta por cento da aula que o professor me explicou.

12. Você percebe alguma alteração física ao falar em inglês? (tremores, suor, gagueira, etc.?)

CARLOS: Eu tenho muito... tremores... e uma suadeira danada, gagueiras também... éh, sinto vergonha na hora de falar... e por aí vai indo. Eu acho, é porque não é parte do nosso cotidiano, aqui no Brasil... e... eu sinto assim.

13. O que você espera, especificamente no que se refere à oralidade, ao final do seu curso?

CARLOS: Eu espero que eu, desenvolva... as, as práticas de fala, de leitura, de escrita... e fazer uma boa interpretação... a alguma pessoa me dizer alguma coisa em inglês.

14. Do you practice English when you are not in class? How?

CARLOS: Eu pratico inglês em casa de vez em quando, de vez em quando, escutando música... e... lendo algum, algumas coisas na, no Twitter... por assim, por aí vai indo.

15. Quais semelhanças e diferenças você percebe entre as suas aulas de língua portuguesa e de língua inglesa?

CARLOS: Uma semelhança que é, que é bastante percebida por mim... são um jeito, de que você começa falando inglês e falando português... e quando você, começa falando português éh... é bem devagar, você sente vergonha, ao dizer alguma palavra errar...

língua inglesa costuma ser da mesma forma... E uma diferença é que, a língua portuguesa existe... “n”... “n” verbos, “n”... formas de... de, de se escrever um verbo... no inglês é quase sempre a... um verbo ele delimita todos, todos os “n”.

Voluntária 02 – CAROLINA

1. Diga um nome fictício, sua idade atualmente e a idade em que ingressou no curso no Centro de Idiomas.

CAROLINA: Meu nome é CAROLINA, eu ingressei no CENID com 15 anos, e atualmente tenho 17. E eu sou aluna da Instituição Federal do Triângulo Mineiro, *campus* Ituiutaba.

2. Quais foram as razões e circunstâncias que te levaram a procurar um curso de Inglês?

CAROLINA: Existem diversas razões e circunstâncias, que, me fizeram procurar um curso de inglês. Em primeiro lugar, o... inglês, ele é um idioma global, éh, ele, ele é um idioma, o idioma mais usado em termos profissionais, então isso para mim é muito importante porque... eu tenho um objetivo de trabalhar em uma grande empresa, então, provavelmente o inglês será bastante usado, então por isso que... ele de certa forma é muito interessante pro, pro meu currículo... E também, éh, eu acho muito importante conhecimentos culturais... então se eu quero conhecer uma outra cultura, éh... até mesmo que num curso de inglês a gente aprende, éh, a geografia, a gente vê diversos países que falam inglês, geralmente o professor mostra um mapa... e isso tudo a gente acaba com é... adquirindo conhecimentos culturais, então o curso de inglês, ele pode nos trazer muito isso... que a gente aprende costumes de... nativos da língua inglesa, a gente aprende diversos aspectos, então o curso de inglês com certeza soma significativamente pra vida, de alguém que tem interesse, em trabalhar em uma grande empresa, de alguém que tem interesse de..., de aprender uma nova cultura, ele pode somar em diversos aspectos na vida de... uma pessoa que, realmente, quer uma aprendizagem a mais, que realmente quer acrescentar algo no currículo... assim como o curso de inglês tá me trazendo diversos benefícios, tanto pessoais, como acadêmicos.

3. Quando foi seu primeiro contato formal com a língua inglesa? Comente sobre o que mais te interessava durante suas aulas.

CAROLINA: O meu primeiro contato com a língua inglesa foi quando eu tinha 12 anos, eu fui numa escola privada em Ituiutaba... Bom... foi... foi mágico para mim, parecia que eu estava em outro mundo, porque foi a primeira vez que eu vi alguém falando inglês na minha frente... e aquilo para mim era tudo NOVO, e de certa forma era muito lindo, porque eu tava vendo que eu tava tendo uma oportunidade... que era singular na minha vida... e, também, uma coisa que me chamou bastante atenção nas aulas de inglês era os métodos... principalmente, o professor se expressar MUITO... ele fazer muitos gesto com as mãos, ele se expressavam muito no ros-, éh, através do rosto... então, isso me chamou muita atenção, e com certeza me ajudou muito a entender alguns áudios, algumas

expressões, pela FORMA que ele se expressava sem falar português... Isso foi muito importante pro meu progresso na, na língua inglesa.

4. Como você descreveria sua trajetória no curso de inglês até agora?

CAROLINA: Eu descrevo, a minha trajetória, com a língua inglesa, como uma trajetória evolutiva importante... porque com certeza... desde o meu contato primário até o momento, eu evoluí muito, e foi muito importante, porque o inglês também me ajudou com meu crescimento pessoal, porque, como eu já havia dito anteriormente, eu não só aprendi, no curso de inglês, coisas relacionada ao idioma... de forma indireta a gente aprende diversas coisas também, isso foi muito importante pra mim.

5. Para você, quais habilidades são mais importantes ao se estudar uma língua estrangeira?

CAROLINA: Para mim uma das habilidades mais importantes, para aprender inglês, é, desenvolver muito bem a audição, com os sons que você vai ouvindo diariamente em inglês... assim como também observar bastante as imagens, as expressões, e assim são habilidades muito importantes para que o aluno, tenha um bom resultado.

6. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais fáceis? Por quê?

CAROLINA: Um dos aspectos que eu acho mais fácil no meu curso, é a flexibilidade entre os alunos. Pois sempre que a gente tem alguma dúvida, ou algum questionamento, ou alguma dificuldade, a gente sempre pode contar com o colega. Então esse aspecto é muito importante... e de certa maneira é fácil, porque a gente tá sempre unido, e por isso acaba sendo um aspecto FÁCIL... porque é uma coisa maleável e flexível pra gente, porque a gente sempre é o apoio um do outro, então isso torna as coisas bem mais simples.

7. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais difíceis? Por quê?

CAROLINA: Um dos aspectos do meu curso de inglês que eu acho mais difícil, é acompanhar a apostila... por quê? Porque o professor, ele dá uma continuidade na apostila, ele só vai fazendo as páginas, por exemplo, ele não para lá e fala assim, olha gente, hoje a gente vai estudar, o passado simples. Ele não fala isso para a gente, a gente só vai continuando e fazendo as tarefas e ele corrigindo... Então acaba que, por não trabalhar, por exemplo, o nome da matéria, éh... ser dado exemplos, algumas explicações, dialogar entre a gente, na sala mesmo... acaba que se torna muito difícil para mim me direcionar onde eu estou situada, na apostila, ou até mesmo, às vezes, ali na sala eu me perco, onde estou, porque o professor não, não fala o nome da matéria que a gente tá estudando, não trabalha ali o CONTEÚDO, ele só dá continuidade nos exercícios... Então acaba que, pra mim, só ter a prática, prática de exercícios e não tem uma TEORIA... algo antes pra APRENDER, se torna uma coisa COMPLICADA, ainda mais para fazer o acompanhamento da apostila.

8. Para você, qual a importância do trabalho com a oralidade (práticas de fala e escuta) no curso de inglês?

CAROLINA: Para mim, a prática da oralidade, de escutar e falar inglês, é fundamental, porque através disso que a gente consegue se adaptar melhor ao idioma, através disso... que a gente aprende, isso é uma das coisas fundamentais, porque escrever não é o suficiente, você precisa se comunicar, éh... através da fala, você precisa entender o que, a pessoa fala... então para a gente saber se comunicar em inglês, é fundamental que tenha oralidade, é fundamental trabalhar isso, tanto *listen* quanto a fala, são coisas fundamentais para que o indivíduo desenvolva de forma... agradável, éh, tenha um desempenho muito agradável em relação ao idioma que ele, que ele possa adquirir a frequência, a fluência... enfim, pra mim é de suma importância a oralidade.

9. Como você avaliaria sua prática de oralidade em língua inglesa?

CAROLINA: Ân... diante dos outros anos que, eu tive curso de inglês, eu avalio a minha prática com oralidade éh... BOA, por quê? Porque eu, treinava bastante, eu fazia, os, os *listen* em casa, eu conversava na escola, o professor... fazia a gente refletir, fazer perguntas ao colega... então, isso, me ajudou muito, a trabalhar minha oralidade... Mas agora, atualmente, o professor, ele não trabalha... a oralidade, a não SER, que às vezes ele pede, pra ler um texto, mas isso é raramente, e... não dá para participar, porque é muito aluno na sala e geralmente outro colega já participa... Então, de certa forma... atualmente, a minha oralidade não está tão boa porque eu não tô tendo prática... Mas, em relação a todos os anos que eu tive, ân... trabalhado a oralidade, eu considero sim como uma oralidade BOA e... se for comparar antigamente, os anos que eu estudei, com agora, eu considero que antigamente meu desempenho era muito melhor, mas atualmente, ele não continua, ele não continua bom igual antes... mas não continua ruim, porque eu não esqueci o que eu já aprendi no passado.

10. How do you feel when you speak English? Explain.

CAROLINA: Quando eu falo inglês, eu me sinto um pouco nervosa, porque não é como o português, né... que eu já nasci, que é meu idioma nativo... que eu já nasci aprendendo, escutando... Então na hora de falar o inglês, como eu não tenho TANTA prática, como o português, acaba que... que eu não tenho essa CONFIANÇA, então acaba que me deixa um pouco nervosa.

11. Como o contexto (com quem você fala, o local onde você está, etc.) interfere em suas práticas de oralidade?

CAROLINA: Ân, de certa maneira... interfere de forma positiva na minha vida, por quê? Como exemplo, a minha irmã, tá fazendo o curso para ser professora de inglês, então geralmente eu vejo ela estudando... ouvindo música, ou até mesmo treinando a fala dela, ân... fazendo as atividades de *LCP*,⁶⁰ então... acaba que soma muito para mim também, pois, ela tá ali aprendendo, PRATICANDO, eu tô, eu também estou treinando meu *listen*, tô escutando, tô precisando atenção... Então qualquer coisa que eu aprendo, éh... olhando, escutando, com certeza já pode ser uma coisa a mais para mim, e... um novo, uma nova aprendizagem, e... com certeza isso é uma coisa que soma positivamente pra gente...

⁶⁰ “LCP”: sigla para “Listening Comprehension Practice” – Prática de compreensão auditiva.

Assim como também eu vejo os meus amigos, ã... praticando, entre a gente mesmo... às vezes, eles estão com alguma dificuldade, com vontade de aprender alguma coisa, aí a gente vai pesquisar, ver algum vídeo sobre... ou quando a gente vai assistir algum filme, ou algo assim, a gente assiste em inglês... então as pessoas que estão ao meu redor, as pessoas mais próximas, interfere significativamente pro, pro meu desenvolvimento no inglês... Mas de contrapartida, as pessoas que não são tão próximas a mim, que... assim como colegas, distantes, ou professores que não são de línguas, geralmente... é um contato normal, não tem nada mais, como... como que eu digo, como algo próximo pra gente poder entrar nesse clima de falar INGLÊS... ou algo assim... Então acaba que as pessoas mais próximas que eu vivo, o ambiente familiar que eu vivo na minha casa, com certeza soma muito para mim, assim como da escola também, que é onde eu passo a maior parte do meu dia e tenho contato com meus amigos.

12. Você percebe alguma alteração física ao falar em inglês? (tremores, suor, gagueira, etc.?)

CAROLINA: Ao falar inglês, eu me sinto um pouco nervosa... conseqüentemente as minhas mãos começam a ficarem, um pouco suadas... Assim como também, me dá um pouco de ansiedade, e... é como se eu tivesse com frio na barriga... e... de certa forma, eu, entendo que isso é por conta, de..., de eu não ter tanta prática, igual eu tenho no português, então acaba que, me dá um pouco de nervosismo, misturado com ansiedade...

13. O que você espera, especificamente no que se refere à oralidade, ao final do seu curso?

CAROLINA: Em relação ao meu curso de inglês do CENID, se de certa maneira se depender só do curso a oralidade... Eu não espero que esteja um resultado bom, pois, isso não é trabalhado de forma... adequada na sala, não é trabalhador todas as aulas, ou pelo menos uma aula na semana, então acaba que isso interfere na nossa prática... e... isso... soma, de forma negativa... pra, pra nossa oralidade, individualmente falando... Mas, se caso eu tenha o interesse de ter oralidade boa, então... eu tenho que procurar cursos *online*, éh... tentar conversar com meus amigos pra gente praticar, conversar com alguém que tem um conhecimento melhor... então, de certa maneira, dentro do meu curso, ã... particularmente, eu acho que o resultado, se for depender especificadamente do curso, não será um resultado favorável, mas se eu buscar... o exterior, ao exterior né, fora da sala de aula, eu, eu acho que sim, que... eu vou obter um resultado favorável ao final do curso.

14. Do you practice English when you are not in class? How?

CAROLINA: Sim, eu pratico inglês quando estou fora da sala de aula também, ã... como por exemplo a minha irmã que está fazendo o curso, para ser professora, a gente pratica juntas, às vezes, e também pratico com os meus amigos. Principalmente quando tem algum trabalho ou prova do ensino médio, a gente treina a fala, treina a escrita, treina uma le-, uma apresentação... Então acaba que essa prática também, é muito importante pra, pro aperfeiçoamento do idioma... assim como também, às vezes eu assisto alguns, algumas séries ou filmes em inglês, e... também os músicas, então isso... essa é a minha prática fora da sala de aula com o idioma inglês.

15. Quais semelhanças e diferenças você percebe entre as suas aulas de língua portuguesa e de língua inglesa?

CAROLINA: Uma semelhança que eu percebo, NOTÓRIA, entre as classes de inglês, e, de português é o uso contínuo da gramática, seja no ano, no período, a gente tá sempre ali usando a gramática, de forma direta ou indireta... Já uma diferença que eu percebo... é que... na língua portuguesa... a gente não, não vê tanto vídeos, e escuta áudios, não vê tanta imagens projetadas, assim como a gente vê na língua inglesa... e eu também percebo que... os professores de língua inglesa, trata a gente com mais expressões... éh, trata a gente com, de certa forma com, mais carinho... não que os de português não tratem, mas eles são mais, como que eu falo, éh... devagares, maleáveis pra ensinar, já que é um novo indio-, idioma, então de certa forma isso para mim é muito notório, como a diferença entre, a língua portuguesa e a língua inglesa.

Voluntária 03 – CONCEIÇÃO

1. Diga um nome fictício, sua idade atualmente e a idade em que ingressou no curso no Centro de Idiomas.

CONCEIÇÃO: *Ãh, My name is CONCEIÇÃO, and I ingresssed in the, course of English, with... fifteen years old.*

2. Quais foram as razões e circunstâncias que te levaram a procurar um curso de Inglês?

CONCEIÇÃO: *Because I, already, had, do, did, the ... English... in the past ... and I, was.. 9 years old, so... I want to, give continuity... eu queria dar continuidade, hehe... e aí, como eu tava estudando de dia no... de dia e à tarde no IFTM... eu optei por estudar já... por continuar estudando inglês... no IFTM.*

3. Quando foi seu primeiro contato formal com a língua inglesa? Comente sobre o que mais te interessava durante suas aulas.

CONCEIÇÃO: *I... did English, with five years old... but I stop, I stopped... and, I, really liked, of, the, ideas to express my... feelings... and thoughts... through, the... an-, an-, another language. Hmm, and recently ... I... stay interested in the pronunciation, because is really interesting, and new, and (fancy) to me.*

4. Como você descreveria sua trajetória no curso de inglês até agora?

CONCEIÇÃO: Apesar de eu ter tido um resultado bastante satisfatório ao final da minha, trajetória no inglês, eu comecei com cinco anos... só que, por achar o curso que eu estava fazendo muito repetitivo, eu falei para os meus pais... como era pago, eles... me tiraram né, pra não ficar gastando dinheiro à toa... e, quando eu tinha nove anos, eu... cons-, eu fiz uma provinha... na cidade, que eles, disponibilizam todo ano pra gente, de uma, empresa, e... aí eu ganhei o curso, de inglês 100%... só que era só o básico... que eles tinham básico, intermediário e avançado, eu só fiz o básico. E..., esse curso durou, era para ter durado, 3 anos... mas como, eu demorei bastante, pra fazer a primeira apostila,

por eu ser criança e, ter um, eu era mais lenta, né... aí... eu demorei uns, cinco anos, mais ou menos, quatro, cinco anos, para fazer esse básico, só que... o final desse básico, eu já sabia bastante coisa... então, a maior parte do conhecimento que eu tenho hoje eu devo a esse curso. E, depois, eu ingressei no IFTM aos 14 anos, sendo que eu terminei o curso, esse curso básico de inglês com 13, e... aí... eu tinha interesse né, de continuar, dar continuidade no meu aprendizado na língua inglesa, e, como eu estudava lá o dia inteiro, e eu não tinha como, pagar um curso... eu juntei o útil ao agradável, e... fui fazer curso de graça no IFTM, né... aí... que eu, me propus a fazer o, o CENID... Na verdade eu fiz a prova de nivelamento e consegui ingressar, no, intermediário 2.

5. Para você, quais habilidades são mais importantes ao se estudar uma língua estrangeira?

CONCEIÇÃO: *Look, I guess that is important to, have determination... and, also, is important, have flexibility... Like... if you (were), talk, another language, you have to be opened, to, others pronunciations, other opinions about your pronunciation, or, you have to be determined, to study the verbs... grammars... and, new... vocabularies... so, you have to be... flexible, opened, I, I think that's it... You just have, the wish to be better and know new, new things... I guess.*

6. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais fáceis? Por quê?

CONCEIÇÃO: *Sorry for the... hehe, chickens⁶¹. Ah... OK. Hum... I think it is more easy the pronunciation, because if you practice, you... go staying, better, every time, every time you, you say... and say again, say again, and you be good, and you say, say, say and you be great, and you just better... you just stay better every time you practice, so... I think is the part, most easy.*

7. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais difíceis? Por quê?

CONCEIÇÃO: *The hard part is... the, verbs... Absolutely sure... Especially because of the perfects verbs, perfect verbs... and the continuous verbs, and when the-, they both are together it's very, very hard, I think, that's it. The past perfect continuous, the present perfect continuous, it's SO complex... I think, oh, my God, I'll never know this. It's REALLY complicated... ãn, I think that's hard too, the pronunciations of the teacher... because, we... have, knowledge, through, our listen-, so... the teacher pronunciate-wrongs, we learn wrong, and we talk wrong... So, it's a line of the wrongs. I think is very hard, to learn the right pronunciation with a teacher... what talk... wrong.*

8. Para você, qual a importância do trabalho com a oralidade (práticas de fala e escuta) no curso de inglês?

CONCEIÇÃO: *To me, it's very important, because... in the life, you have to talk... and, write, and etc. So, if you go, to do, a-, another language different, of your, matern, language, it's obvious, eh, what you have to learn to talk, and write, and express your*

⁶¹ No áudio original, ouve-se, ao fundo, algumas galinhas cacarejando, por isso o início da gravação com um pedido de desculpas.

feelings, in the language... So, if you do a, new language, and don't know... talk, and express, and UNDERSTAND mostly, you don't have WHY to do this. If you go to do another language just to WRITE and, that's it... what is the sense of this... Understand? I think is that. It's important because... is the reason of study another, language.

9. Como você avaliaria sua prática de oralidade em língua inglesa?

CONCEIÇÃO: *Oh, my God... Ah, sometimes is messy... because, ah... my head doesn't process all the information, what I have in my head, but when I have time, and I feel comfortable, I, I think I'm... I'm good, in express, so... I think it's that.*

10. How do you feel when you speak English? Explain.

CONCEIÇÃO: *Oh my god! I feel... in another level! It's so GOOD, and I'm feel, like, HOME! It's, it's really COMFORTABLE, and NEW, and REFRESHING! And, oh my God! I don't have words to this... I, just know, it's really, really good! And I'm feel better, than my person in my original state... hum... I, I just like so much.*

11. Como o contexto (com quem você fala, o local onde você está, etc.) interfere em suas práticas de oralidade?

CONCEIÇÃO: *Ah, to me it's, simple. When I'm talking with, my mom, my language is simple, because... she did just the basic, and, was a REALLY long time ago. When I'm talking with my sister, it's more than simple, it's REALLY, really simple, because she never did any course of English, or she even watch series in English, so is just... are you OK?... Get out!... Just simple phrases, with simple significateds, but when I'm talking with my best friend, J., it's really long... it's really, spontane-, we are, always, saying new words, to, and, when we don't know some word, we, we just say: How say palavra in English, and it's really, okay do... it's really okay, talk about many things... we understand each other, and our talking are really bigs, and, I think that's it. So, oh!... And have a really important, context, at ah, intervals, the intervals I stay really nervous, but I try, give my best, so I think depends, of the people, you talk in a level really, small, and depends of the level of the person you talk really, great, I think was that.*

12. Você percebe alguma alteração física ao falar em inglês? (tremores, suor, gagueira, etc.?)

CONCEIÇÃO: *I... just have gagueira when, is, a really important, occasion. ãn, in the other cas-, cases, I feel really great, actually, and that's it.*

13. O que você espera, especificamente no que se refere à oralidade, ao final do seu curso?

CONCEIÇÃO: *This, question, is, REALLY, really polemic. Because... I expect, nothing more, I already had in the beginning of the course.*

14. Do you practice English when you are not in class? How?

CONCEIÇÃO: *Of course! hehe. When, I say, I talk with my best friend, ãn, J., ah... it's more like, apart, out of the course... out of the class, and... it's when we are in the bus,*

backing to our city, or... when, you, we are in the school... when we want that no one understand us, and with my, classmate, M... she is from my class, in the... hum... my, grade, in my, med- oh my God! I forgot... no Ensino Médio... we talk English also when we want, practice, and we, and when we don't want to be understand... or, when we are talking about secrets, etc. etc.

15. Quais semelhanças e diferenças você percebe entre as suas aulas de língua portuguesa e de língua inglesa?

CONCEIÇÃO: OK, the difference, the similarities, SIMILARITIES. Ok hehe. Obvious-, the English is not my matern language, so, it's more... more difficult... and, OBVIOUSLY, it's more like, hmm, actually learning constant-. The mostly of the classes... bring new things... But, the Portuguese, it's more like... We already knew, the language... so, we just have to learn the history, the... the, the tests... TEXTS, okay, you understand! so... The, English is more grammar, vocabulary, and verbs, but the Portuguese is more like, ãn... how I say? Literature, and contests of new movements, in the Literature, to change, so... We just practice in Portuguese, and we learn more about the history, and, in English, it's more like... a little TOUR of all, the culture and language of United States, or England. In Portuguese, it's more like... We are, doing a, very big, visit, with, so much, to learn, in the museum of the, Language Portuguese... I think... The (main) is, we don't learn, the culture of English. We don't learn to write in English... It's not write just answers of quests-, or tests, to pass the year, but, we don't know, write, like, a letter... or, a, redação, or... the... We, we even know the genres textuais! Can't believe it, it's... Oh, my God! We are learning a new language and we, don't know the type of texts that language have! Yet! Can't believe it. I am perplex with this!

Voluntário 04 – JOÃO

1. Diga um nome fictício, sua idade atualmente e a idade em que ingressou no curso no Centro de Idiomas.

JOÃO: Meu nome é JOÃO, eu tenho 27 anos, e quando eu ingressei no CENID eu tinha 26.

2. Quais foram as razões e circunstâncias que te levaram a procurar um curso de Inglês?

JOÃO: Uma razão e circunstância que me fez ingressarem no curso de inglês, foi que no mesmo ano que eu ingressei no CENID, eu iniciei, o meu mestrado... e no mestrado é muito necessário né, ter conhecimento em outra língua... porque você precisa ler alguns textos, artigos, livros... e, muitos deles estão em inglês... Então foi por esse motivo que eu procurei.

3. Quando foi seu primeiro contato formal com a língua inglesa? Comente sobre o que mais te interessava durante suas aulas.

JOÃO: O meu primeiro contato com a língua inglesa foi na escola... e foi justamente na disciplina de inglês. Só que, pra falar a verdade eu nunca me interessei muito... porque eu achava uma coisa tão distante da minha realidade.

4. Como você descreveria sua trajetória no curso de inglês até agora?

JOÃO: Bom, pensando na minha trajetória no curso... eu vejo que eu evolui bastante... Da minha primeira aula, no curso de inglês, em que eu fiquei meio perdido... Eu não consegui acompanhar o raciocínio... e achava que eu, que eu não iria conseguir.

5. Para você, quais habilidades são mais importantes ao se estudar uma língua estrangeira?

JOÃO: Bom, eu acho que é mais importante no curso, pelo menos para mim, seria a escrita... e a leitura também. Eu vejo que eles são mais importantes, tanto pelo meu objetivo ao entrar no curso, que eu não buscava tanto a pronúncia em si, mais o entendimento... da leitura e escrita.

6. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais fáceis? Por quê?

JOÃO: Bom, o aspecto mais fácil no curso, eu, creio que seja, é a compreensão de números, alfabeto... Porque eles são mais fáceis de, do entendimento... inclusive da pronúncia.

7. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais difíceis? Por quê?

JOÃO: Um, dos aspectos mais difíceis no curso é você formular frases. Às vezes você entende as palavras separadas, mas na hora de formular uma frase... você acaba se confundindo.

8. Para você, qual a importância do trabalho com a oralidade (práticas de fala e escuta) no curso de inglês?

JOÃO: Bom, a prática de oralidade é muito importante... porque é através dela que a gente vai conseguir se comunicar com as outras pessoas... tanto na nossa pronúncia como no nosso entendimento do que a gente tá escutando... E é através disso que a gente tem o, a comunicação.

9. Como você avaliaria sua prática de oralidade em língua inglesa?

JOÃO: Se tratando da oralidade, eu tenho muita dificuldade, ainda. Eu creio que eu esteja num nível muito básico... Mas é algo que já estou trabalhando, e, como eu vejo que eu tenho bastante dificuldade, eu sempre busco... melhorar esse aspecto.

10. How do you feel when you speak English? Explain.

JOÃO: *I feel, a little insecure.*

11. Como o contexto (com quem você fala, o local onde você está, etc.) interfere em suas práticas de oralidade?

JOÃO: Eu acho que o local interfere na questão de usualidade também, e, aprendizado né. Quando você tá no local onde você só fala em inglês e as pessoas falam inglês... você vai utilizar, o inglês, muito mais vezes num local em que fala outra língua, por exemplo, aqui, éh, no Brasil... É por isso que eu acredito que os intercâmbios, né... para outros locais, sejam tão efetivos, nesse quesito... Porque, vo-, lá você vai aprender... utilizando o inglês, no dia a dia, e não somente numa aula... éh, uma vez por semana, como é no CENID, e, desse jeito, tendo uma aula só, por semana, fica mais difícil você praticar em casa.

12. Você percebe alguma alteração física ao falar em inglês? (tremores, suor, gagueira, etc.?)

JOÃO: Éh, eu percebo que, quando eu falo inglês, eu falo um pouco mais baixo... Eu já sou uma pessoa que tem, um tom de voz mais baixo, um pouco mais tímido... e quando eu vo, falo em inglês, eu, tende a ser men-, menor ainda esse tom... tom bem baixo.

13. O que você espera, especificamente no que se refere à oralidade, ao final do seu curso?

JOÃO: Éh, eu tenho ciência que, nós não, ao se formarmos não sairemos falando fluentemente em inglês... nem muito menos entendendo tudo... porque isso demanda também muita prática, muita... busca, em outros meios que não seja só o CENID, para aprender inglês... mas também eu acredito que, ao formarmos... nós teremos uma base sólida em inglês, e, com isso teremos mais facilidade... em continuar estudando o idioma.

14. Do you practice English when you are not in class? How?

JOÃO: *Yes, sometimes... I love movies, and like to repeat, the pronunciation in English.*

15. Quais semelhanças e diferenças você percebe entre as suas aulas de língua portuguesa e de língua inglesa?

JOÃO: Bom, eu entendo que é totalmente diferente, você... estudar uma língua sua nativa, que você, aprende desde pequeno, e... a língua inglesa para nós, que, pelo menos em escola pública, você começa a estudá-la, um pouco maior, na adolescência... É, por isso que eu vejo que a dificuldade é totalmente diferente.

Voluntário 05 - GRACILIANO

1. Diga um nome fictício, sua idade atualmente e a idade em que ingressou no curso no Centro de Idiomas.

GRACILIANO: Meu nome é GRACILIANO... tenho, 28 anos, ingressei... no curso de inglês no centro de idiomas aos 27 anos.

2. Quais foram as razões e circunstâncias que te levaram a procurar um curso de Inglês?

GRACILIANO: Éh, a minha busca pelo curso de inglês, foi referente ao mercado de trabalho, né... e também para experiência pessoal.

3. Quando foi seu primeiro contato formal com a língua inglesa? Comente sobre o que mais te interessava durante suas aulas.

GRACILIANO: Éh, eu tive contato mais com inglês, assim, formal, foi em 2014, onde eu cursei em uma instituição paga, por quase dois anos. O que mais me interessava nas aulas, né, era a dinâmica, o professor, com o aluno, de forma SIMPLES.

4. Como você descreveria sua trajetória no curso de inglês até agora?

GRACILIANO: Até o momento, éh... estou achando bem interessante, assim, a minha dinâmica no curso, éh, o aprendizado... o que pode às vezes, tá, me desagradando um pouco, é a difícil compreensão para formação de frases completas, essas coisas.

5. Para você, quais habilidades são mais importantes ao se estudar uma língua estrangeira?

GRACILIANO: O que eu acho mais importante, para se aprender na língua, estrangeira, primeiramente aí, é... *listen-*, né, você escutando mais, identificando, com o que, significa, na sua própria língua... é mais fácil de você... estar seguindo em frente no curso.

6. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais fáceis? Por quê?

GRACILIANO: Pra mim, o que é mais fácil, é, pronúnciação, né, e... nomes. Nome de objetos, animais, cores, números, essas coisas... para mim é bem mais fácil, do que verbos, sujeitos, essas coisas.

7. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais difíceis? Por quê?

GRACILIANO: O que eu acho mais difícil no aprendizado de inglês é referente a... conjugação de verbos. Pra mim, é o mais difícil.

8. Para você, qual a importância do trabalho com a oralidade (práticas de fala e escuta) no curso de inglês?

GRACILIANO: Muito importante sim, se praticar a fala e a escuta... porque, querendo ou não, eles são os dois PILARES aí, para você... se dar bem, no conteúdo de inglês.

9. Como você avaliaria sua prática de oralidade em língua inglesa?

GRACILIANO: Eu me daria uma nota... 7. Igual, pra mim, ah... a escuta, ainda eu tenho certa dificuldade para compreensão... essas coisas.

10. How do you feel when you speak English? Explain.

GRACILIANO: *At, the moment, I feel, a little afraid... because I do not hear and understand well.*

11. Como o contexto (com quem você fala, o local onde você está, etc.) interfere em suas práticas de oralidade?

GRACILIANO: Sim, Interfere BASTANTE, né, na prática da oralidade do inglês, éh... o local onde, onde eu moro, praticamente, né... porque são poucas pessoas para você se

comunicar, e tudo... Porque, querendo ou não, você tem que estar praticando fora da sala de aula, porque você vai esquecendo aos poucos, se você não tiver esse hábito, de praticar.

12. Você percebe alguma alteração física ao falar em inglês? (tremores, suor, gagueira, etc.?)

GRACILIANO: Éh... sim, eu, no meu caso, tem algumas alterações... principalmente na hora de, pronunciar, né, de falar em inglês, porque eu fico meio... com medo de tá falando errado, né... e... querendo não eu gaguejo um pouco.

13. O que você espera, especificamente no que se refere à oralidade, ao final do seu curso?

GRACILIANO: Espero estar muito bem, porque... eu gosto, de estar praticando inglês, né, gosto da língua, tudo, mas tenho, muitas dificuldades ainda... tenho um caminho longo aí, e espero que, até o fim do curso, eu esteja bem melhor.

14. Do you practice English when you are not in class? How?

GRACILIANO: *A little practical... is, usually with books, and friends, from the room.*

15. Quais semelhanças e diferenças você percebe entre as suas aulas de língua portuguesa e de língua inglesa?

GRACILIANO: A principal diferença que eu vejo é... a ATENÇÃO, dos alunos para com o professor... pelo fato de que será, é uma coisa nova de se estar, aprendendo né, e não é a sua língua materna, então toda ATENÇÃO deve ser usada para você conseguir, né, acompanhar, né, aprender aquilo.

Voluntário 06 – LYGIA

1. Diga um nome fictício, sua idade atualmente e a idade em que ingressou no curso no Centro de Idiomas.

LYGIA: Éh, meu nome é LYGIA, eu tenho 45 anos e me ingressei no curso do centro de idiomas em 2018.

2. Quais foram as razões e circunstâncias que te levaram a procurar um curso de Inglês?

LYGIA: Éh, o curso de inglês, oferecido pelo IFTM, é um curso... com uma qualidade, excelente, inclusive os professores também, são professores que, geralmente, já tem... uma experiência grande, e... eu sempre quis aprender, aprimorar mais... Éh, e como eu dou aula no, ensino técnico, e tenho a licenciatura em computação... éh, eu vejo a necessidade de ter um curso de inglês, para aprimorar, éh... pelo menos o conhecimento com a fala em algumas palavras... ou até mesmo em alguns textos menores.

3. Quando foi seu primeiro contato formal com a língua inglesa? Comente sobre o que mais te interessava durante suas aulas.

LYGIA: O contato formal, com o inglês, realmente foi no curso, do centro de idiomas, do IFTM de Ituiutaba. Éh... realmente assim, o que, mais me interessava durante as aulas, era a conversação... éh, eu entendia melhor, né, as aulas todas... fala-, quando era, éh, falada somente na, na língua inglesa, acaba se aprendendo mais do que quando se fala em inglês e tem a tradução.

4. Como você descreveria sua trajetória no curso de inglês até agora?

LYGIA: Desde o início do curso... eu consegui dar uma melhorada, éh, referente à leitura... agora, quanto à pronúncia... realmente ficou um pouco a desejar. No começo, eu tive um bom professor, que depois ele teve que sair, éh, em seguida entrou outro né, que também, eu gostei muito, porém, no decorrer do curso, que agora já nós já estamos no, no avançado, no primeiro período do avançado ficou muito a desejar a questão da troca de professores, que foi muito grande... então, assim, éh, houve um certo momento... que eu percebi que o aprendizado já não tava sendo mais... éh... como que eu poderia descrever... o aprendizado já não estaria mais tão aquela expectativa que eu tinha desde o início do curso.

5. Para você, quais habilidades são mais importantes ao se estudar uma língua estrangeira?

LYGIA: Éh, as habilidades, para mim no caso, eu entendo que seria a fala, éh, a fala e quando se escuta... a compreensão do que o outro tá falando na língua inglesa.

6. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais fáceis? Por quê?

LYGIA: Éh, o aspecto que eu acho mais fácil é a leitura... éh, eu não sei o porquê, mas éh... na leitura eu tenho uma facilidade, bem melhor.

7. Quais aspectos do seu curso de inglês você acha mais difíceis? Por quê?

LYGIA: Éh, o aspecto que eu acho mais difícil, é a questão... de ouvir, e depois pronunciar a f-, a fala correta. Éh, eu não sei se é uma dificuldade, particular minha, mas, o que eu sinto dificuldade realmente é na pronúncia... Às vezes, pode ser alguma coisa referente também, assim, que eu esteja... travando, né, com alguma inibição referente à fala.

8. Para você, qual a importância do trabalho com a oralidade (práticas de fala e escuta) no curso de inglês?

LYGIA: Éh, a importância da oralidade é que se você não tiver a prática da fala... você não consegue... porque você escuta... mas, você, não grava pra poder falar.

9. Como você avaliaria sua prática de oralidade em língua inglesa?

LYGIA: A minha prática ficou MUITO a desejar. Éh, como eu comentei, no início do curso, até o, o período do intermediário, primeiro período intermediário... éh, nós tínhamos muita aula prática, de oralidade, só que... com o decorrer do tempo... éh, a didática também, de cada professor... essa oralidade, no meu caso, eu, não pratiquei dentro da sala de aula... e fora também não.

10. How do you feel when you speak English? Explain.

LYGIA: ãn, como você se sente quando fala em inglês? Eu ainda tenho uma inibição muito grande... porque, eu vejo que a minha pronúncia não é muito legal, então... eu não gosto de falar, eu prefiro LER.

11. Como o contexto (com quem você fala, o local onde você está, etc.) interfere em suas práticas de oralidade?

LYGIA: Com quem eu falo no inglês, normalmente é sempre na sala de aula... e na sala de aula... não interfere... não diretamente, porque lá é o único lugar onde que eu tenho prática, onde que eu pratico, a, a fala... mas, assim, é MUITO POUCO, muito pouco mesmo, eu sempre evito de falar porque... não sei se é porque eu tenho medo de, de falar e errar... não sei, mas... éh, o local onde que eu sempre falo mesmo é na sala, somente na sala de aula do inglês, porque fora, eu não, no meu dia a dia eu não converso em inglês com ninguém... Às vezes com algum colega de sala, mas é muito pouco.

12. Você percebe alguma alteração física ao falar em inglês? (tremores, suor, gagueira, etc.?)

LYGIA: Ah eu percebo, hehe. Dependendo conforme for, com as palavras, com as pessoas que eu vou falar algumas palavras... éh, eu evito de falar, ou, se tem alguma apresentação, que no caso já tem muito tempo que não tem apresentação... éh, de trabalhos, porque quando tinha... no começo realmente eu, eu ficava um pouco trêmula, mas depois ia se soltando... porque, assim, os professores que eu tinha, que, praticava, essa apresentação, né, de texto, ou de alguns trabalhos com, falando... em inglês, na língua inglesa, eles iam comentando... não corrigiram, alguma palavra que estava errado, então a gente ia falando e ia se soltando, depois iria melhorando... mas, assim, sentia tremor sim, no começo sentia, gagueira, não sei, acho que um pouco... agora quanto ao suor, esse aí não adianta... dependendo do que vai apresentar, se for na frente de outras pessoas, isso aí a gente, éh... sua frio.

13. O que você espera, especificamente no que se refere à oralidade, ao final do seu curso?

LYGIA: Ah, referente à oralidade, realmente, vai ficar a desejar, eu não vou dar conta. Isso aí eu vou terminar o curso, vou tá aprendendo algumas, palavras, mas, para dar uma aprimorada eu vou ter que dar uma continuidade em outro... outra escola, porque realmente a parte da oralidade, ficou a desejar... pelo menos no meu caso, quanto à minha inibição e quanto, assim, eu não, realmente aprendi... vai ficar mesmo. Quanto à leitura, a leitura eu não vejo tanta dificuldade, eu leio, éh, eu consigo, já, fazer aquela tradução e saber o que tá, tá escrito, mas, em questão da oralidade, assim, vai ficar desejar. Eu não tenho expectativa que, que seja melhor porque... eu acho que quando chegou na, na metade do avançado... e como são três períodos né, o básico, o intermediário e o avançado, na metade do intermediário, que seria para tá com a realidade BOA, aí veio um, que travou... Então, eu acho que e agora também não, nós não praticamos tanto... a gente só ouve mesmo, então, esse aí vai ficar desejar... muito mesmo, e aí, o que tem que,

para poder dar uma continuidade, realmente é, é procurar o... outro curso, né, e, principalmente nessa área da conversação.

14. Do you practice English when you are not in class? How?

LYGIA: Você pratica inglês quando não está na sala de aula?... Normalmente eu pratico um pouco, né, da, do Inglês, com um colega, que às vezes a gente troca mensagem, pelo *WhatsApp*, então, quando a gente já começa cumprimentando um ao outro, a gente já começa a *Good morning!*, *Good evening!*... ãn, outra hora só, a gente faz só, alguma, algumas palavras, algumas frases, mas pequenas, curtas, em inglês, mas a gente troca sim... É, e deveria ter sido um hábito, que eu deveria ter tido, não só com ele, mas com, mais alun-, mais colegas, da sala de aula, éh, ir trocando né, mensagem pelo *WhatsApp* falando mais, no inglês, e inclusive também no grupo da sala a gente deveria ter falado MAIS, no inglês, éh, mandando as mensagens do que sempre falando português... Num certo período até a gente teve essa prática, de vir as mensagens, né, os avisos, no grupo do, do *WhatsApp*, todas no inglês, mas de repente isso aí se perdeu... mas, assim, eu dei uma certa continuidade com esses colega, mas é pouco, não é muito então, a gente fala alguma coisa... mas, assim... é mensagem, não falada, é um erro também, que a gente deveria ter falado mais, para poder praticar a oralidade.

15. Quais semelhanças e diferenças você percebe entre as suas aulas de língua portuguesa e de língua inglesa?

LYGIA: Olha, é... semelhança e diferença, eu não saberia muito responder, porque tem muito tempo que eu não tenho aula de língua portuguesa... Éh... então, assim... A semelhança... hum, eu acho que é questão da GRAMÁTICA... dos VERBOS... de TEXTO... e a diferença... bom, a diferença é que no caso a gente pratica, a oralidade na língua inglesa, né, e no, na língua portuguesa... assim, igual eu falei, tem muito tempo que eu não faço, aula de língua portuguesa, então eu acho que ficaria... essa, essa pergunta... eu vou ficar assim um pouco a resposta meio no ar... eu não saberia responder ela ao, muito ao certo.

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A tomada da palavra dos(as) alunos(as) para a produção oral em língua inglesa”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof.^a Dra. Simone Tiemi Hashiguti e Rogério de Castro Ângelo. Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender por que os(as) alunos(as) de cursos de idiomas apresentam dificuldades na tomada da palavra para a produção oral em língua inglesa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Rogério de Castro Ângelo, pessoalmente, e logo após a autorização será acordado encontros para que os dados sejam coletados.

Na sua participação, você receberá um aparelho de gravação de sua preferência (MP3, gravador) para que, sozinho, possa gravar suas respostas ao Questionário AREDA. Caso prefira, você poderá usar uma tecnologia de sua preferência para gravar seu depoimento. Basta apenas informar ao pesquisador no momento da entrega de seus dados. Você poderá gravar e regravar suas respostas quantas vezes quiser e na ordem que preferir. O tempo estimado para que você responda a todo o questionário é de aproximadamente 25 minutos. Os arquivos digitais com os depoimentos de todos os participantes serão apagados/destruídos após as devidas transcrições. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Os riscos relacionados com sua participação são: pode acontecer uma possível identificação ou algum desconforto de sua parte ao discorrer sobre determinadas questões durante a gravação de seu depoimento. Quanto aos benefícios, ao participar, você terá a oportunidade de refletir sobre como está sendo seu curso de língua inglesa. Além disso, estará tanto colaborando com este projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste TCLE ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Prof.^a Dra. Simone Tiemi Hashiguti e Rogério de Castro Ângelo, (34) 3239-6206, Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, Campus Santa Mônica, Bloco U, sala 1U233, Uberlândia, MG. Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica, Uberlândia – MG, 38408-100; (34) 3239 - 4131.

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__

Assinatura do(s) pesquisador(es)

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

Assinatura do participante da pesquisa