



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro

**Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês):
fronteiras e limites**

**DOUTORADO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

SÃO PAULO

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro

**Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês):
fronteiras e limites**

DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**Tese apresentada à Banca Examinadora como
exigência parcial para a obtenção do título de
Doutora em Lingüística Aplicada e Estudos da
Linguagem pela Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, sob a orientação da
Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani.**

**SÃO PAULO
2008**

Banca Examinadora

*Nenhuma formação docente verdadeira
pode fazer-se alheada, de um lado,
do exercício da criticidade que implica
a promoção da curiosidade ingênua
à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento
do valor das emoções, da sensibilidade,
da afetividade, da intuição ou adivinhação.
Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver,
de vez em quando, com adivinhar, intuir.
O importante, não resta dúvida, é não pararmos
satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las
à análise metodicamente rigorosa de nossa
curiosidade epistemológica. Não é possível também formação
docente indiferente à boniteza e à decência
que estar no mundo, com o mundo e com os outros,
substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira
que não seja ela mesma
um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição.*

Paulo Freire (1996/2005:45)

Dedico este trabalho

a todos os professores brasileiros de língua inglesa.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, ‘minha’ orientadora,

pelo amor aos professores de língua inglesa, e que me contagia

pelo exemplo de educação que defende, e que procuro seguir

pela dignidade que me faz sentir

pelas emoções que em mim provoca

emoções que a linguagem, muitas vezes, não é capaz de simbolizar

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Homero e Sebastiana: pelo exemplo, pelo incentivo e pelo amor irrestrito e incondicional.

Aos meus filhos, Carlos Júnior e Morgana: pelo amor, pela compreensão, por serem a razão maior de minha existência.

Ao meu marido, Carlos: pelo amor, pela paciência, pelo apoio, pela cumplicidade e pelo companheirismo.

Aos participantes da pesquisa: por terem me concedido, por duas vezes, um espaço em suas vidas.

Ao amigo e colega, João Bôsko, voz singular em minha referencialidade polifônica: pela interlocução pessoal e acadêmico-profissional, por ser um “entusiasta deste trabalho” desde a sua concepção.

Ao Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos e à Profa. Dra. Elisabeth Brait: pelas ricas e iluminadas sugestões nos Exames de Qualificação.

Ao Prof. Dr. John Holmes, co-orientador na *University of Leeds, England*: pelos valiosos, afetuosos e inesquecíveis meses de convivência e interlocução.

Aos professores, colegas e amigos do LAEL: pela parceria, pela amizade, pelo apoio.

Às secretárias e amigas do LAEL, Maria Lúcia e Márcia: pela paciência, pela consideração e pela solicitude.

À CAPES: pelo apoio financeiro nos programas de PICDT e PDEE.

A todos os familiares e amigos que me incentivaram e apoiaram ao longo desta pesquisa, um projeto acadêmico, um projeto de vida.

RESUMO

Esta tese foi desenvolvida em uma abordagem inter/transdisciplinar que abrange a Lingüística Aplicada (LA), a Análise do Discurso de linha francesa (AD) e a Análise Dialógica do Discurso (ADD). Foi delineada com o objetivo de se investigar as representações constitutivas da competência oral-enunciativa em língua inglesa (COE em LI), construídas por alguns sujeitos quando ocupam os distintos lugares discursivos ‘licenciandos’ (primeira sincronia) e ‘licenciados’ (segunda sincronia) em Letras. Em relação à primeira sincronia (1997), estudei como dezoito (18) sujeitos representam a sua COE em LI e a de seus colegas no contexto de sala de aula de ‘Conversação em LI’ na universidade, como essas representações se traduzem em suas experiências de aprendizagem e em quais formações discursivas (FDs) se circunscrevem as práticas discursivas presentes em seus dizeres. Em relação à segunda sincronia (2005), estudei como onze (11) desses mesmos sujeitos representam a sua COE em LI e a de seus interlocutores nos diversos contextos por eles vivenciados após a licenciatura, como se traduzem essas representações nas experiências de ensino de língua inglesa em diferentes contextos educacionais e em quais FDs se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres enunciados nos depoimentos AREDA. Um estudo sobre as relações existentes entre as duas sincronias foi também realizado. Como resultado, foi possível depreender que, na primeira sincronia, a relação dos participantes da pesquisa, em relação à COE em LI é regida por três representações: i) a COE em LI enquanto falta; ii) a COE enquanto projeção; iii) a COE enquanto exclusão. Essas representações se interpenetram e se interconstituem, sendo que as práticas discursivas presentes nos dizeres dos enunciadorens encontram-se circunscritas em algumas FDs que denominei: *FD da Falta (de Acuidade Lingüística, de Pertencimento e de Identificação)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitudinal e Interpelativa)* e *FD da Exclusão (por Diferença, por Denegação e por Resistência)*. Na segunda sincronia, a relação dos participantes é regida por quatro representações: i) a COE em LI enquanto falta; ii) a COE em LI enquanto projeção; iii) a COE em LI enquanto referencialidade; iv) resistindo à falta de COE em LI. Essas representações, como na primeira sincronia, se interpenetram e se interconstituem, sendo que as práticas discursivas presentes nos dizeres dos enunciadorens encontram-se circunscritas em algumas FDs que denominei: *FD da Falta (Remanescente e Constitutiva)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitudinal e Interpelativa)*, *FD da Soberania da Oralidade (Legitimadora da Práxis e da Prática)* e *FD Heterotópica (pelo Acontecimento e pelo Desejo)*. As FDs, em ambas as sincronias, encontram-se em constante alteridade, se interpenetram no *continuum* da inscrição discursiva dos sujeitos em enunciação e, por isso, não se pode dizer que alguma delas se sobreponha às outras. Ao examinar as relações dialógico-polifônicas entre as FDs das duas sincronias, foi possível observar que elas se dão por: i) ressonância; ii) consonância; iii) dissonância; iv) dissensão. Na formação social de onde enunciam, em cada sincronia, os participantes da pesquisa constroem representações sobre a COE em LI de forma a se inscreverem em FDs que coexistem permeadas por relações dialógico-polifônicas que, por sua vez, deixam vir à tona sua referencialidade polifônica. Essa referencialidade é construída a partir de lugares discursivos, das formas-sujeito e dos lugares sociais que ocupam, e é constituída, também, das FDs nas quais inscrevem as práticas discursivas de seus dizeres, sendo que essas FDs coexistem circunscritas em relações dialógico-polifônicas que, na dispersão dos sentidos, se assemelham, se aproximam, se repetem, se contradizem, se afastam, se deslocam. Os participantes da pesquisa, nos diferentes lugares discursivos ocupados nas duas sincronias, encontram-se em constante e contínua interpelação. A resistência à COE em LI se dá pela descontinuidade do ato de “tornar-se sujeito” para enfrentar essa resistência e se inscrever em vários e diferentes lugares que dão respaldo a essa resistência. Dessa forma, ‘o discurso da COE em LI’, nesta tese, se constitui um efeito de deslocamento de lugares discursivos – licenciandos e licenciados; aprendentes e ensinantes; usuários – no *ethos* das duas sincronias colocadas sob investigação que, por sua vez, permitiram uma análise da diacronia que aqui se instaurou. A partir da referencialidade polifônica e da diacronia instaurada entre as duas sincronias, pode-se dizer que há, assim, a constituição de um ‘discurso da COE em LI’, sendo esse discurso um efeito de deslocamento dos lugares discursivos ocupados pelos participantes da pesquisa, no *ethos* em que proferem seus dizeres.

Palavras-chave: 1. Lingüística Aplicada. 2. Análise do Discurso. 3. Análise Dialógica do Discurso. 4. Competência oral-enunciativa em língua inglesa. 5. Processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. 6. Formação de professores de língua inglesa pré e em-serviço.

ABSTRACT

This thesis was developed in an inter/transdisciplinary approach that involves Applied Linguistics (AL), French Discourse Analysis (DA) and Dialogical Discourse Analysis (DDA). It was designed to investigate the constitutive representations of oral-enunciative competence (OEC) in English constructed by some subjects when occupying distinct discursive places – ‘undergraduates’ (first synchrony) and ‘graduates’ (second synchrony) majoring in Foreign Languages. Regarding the first synchrony (1997), I studied how eighteen (18) subjects represent their OEC in English and that of their classmates in the context of university conversation classes of English, how these representations are translated into their learning experiences and in which discursive formations (DFs) their discursive practices are circumscribed. With relation to the second synchrony (2005), I studied how eleven (11) of these same subjects represent their OEC in English and that of their interlocutors in the several contexts experienced after graduation, how these representations are translated into the English teaching experiences in the different educational contexts and in which DFs their discursive practices are circumscribed when answering the AREDA Questionnaire. A study of the existing relations between the two synchronies was also carried out. Some findings of the study indicate that, in the first synchrony, the participants’ relation concerning their OEC in English is ruled by three representations: i) the OEC in English as lack; ii) the OEC in English as projection; iii) the OEC in English as exclusion. Such representations are interpenetrated and interconstituted and the discursive practices are circumscribed in some DFs that I classified as: *DF of Lack (Lack of Linguistic Accuracy, Lack of Pertaining and Lack of Identification)*, *Projective-Attributive DF (by Difference, Subjective and Interpellant)* and *DF of Exclusion (by Difference, by Denegation and by Resistance)*. In the second synchrony, the participants’ relation concerning their OEC in English is ruled by four representations: i) the OEC in English as lack; ii) the OEC in English as projection; iii) the OEC in English as reference; iv) resisting to the lack of OEC in English. These representations are interpenetrated and interconstituted and the discursive practices are circumscribed in some DFs that I described as: *DF of Lack (Remaining and Constitutive)*, *Projective-Attributive DF (by Difference, Subjective and Interpellant)*, *DF of Orality Supremacy (Legitimizing Praxis and Practice)* and *Heterotopic DF (by Event and by Desire)*. The discursive formations, in both synchronies, are in constant alterity, are interpenetrated in the *continuum* of the subjects’ discursive inscription and, for this reason, it cannot be said that one overlaps the other. By examining the dialogical relations among the two synchronies’ DFs, it was possible to observe that they are established by: i) resonance; ii) consonance; iii) dissonance; iv) dissension. In the social formation from where they enunciate, in each synchrony, the participants construct representations about OEC in English in a way that they inscribe themselves in DFs that coexist by dialogical and polyphonic relations that reveal their polyphonic referentiality. This referentiality is constructed from the discursive places, from the subject-forms and from the social places they occupy. It is also constituted by the DFs in which their discursive practices are inscribed. Such DFs coexist circumscribed in dialogic-polyphonic relations that, in the meaning dispersion, are similar, close, repetitive, contradictory, depart, dislocated. The subjects, in the different discursive places occupied in the two synchronies are in constant and continuing interpellation. The resistance to OEC in English occurs through the discontinuity of the act of “becoming subject” to face this resistance and to inscribe in many and different places that support such a resistance. Thus, ‘the discourse of OEC in English’, in this thesis, constitutes an effect of discursive places dislocation – undergraduates and graduates; learners and teachers; users of the language – in the *ethos* of both synchronies that permitted the diachronic analysis. From the polyphonic referentiality and from the diachrony established between the two synchronies, it is possible to say that there is, consequently, a ‘discourse of oral-enunciative competence in English’ and that this discourse is an effect of dislocation of the discursive places occupied by the participants in the *ethos* in which they enunciate their utterances.

Key-words: 1. Applied Linguistics. 2. French Discourse Analysis. 3. Dialogic Discourse Analysis. 4. Oral-enunciative competence in English. 5. English teaching-learning process. 6. Pre and in-service English teachers’ education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	001
CAPÍTULO 1: HISTORICIDADE DA PESQUISA.....	003
1. Introdução.....	004
1.1. Contextualização da Pesquisa.....	004
1.2. Discutindo o conceito de competência oral-enunciativa em língua estrangeira.....	014
1.3. A formação do professor de língua estrangeira pré-serviço e em-serviço.....	022
Resumindo o capítulo primeiro.....	035
CAPÍTULO 2: ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	036
2. Introdução.....	037
2.1. Bases e interfaces teóricas.....	039
2.1.1. A Análise do Discurso e suas filiações teóricas.....	039
2.1.2. Língua, discurso, sujeito, memória e sentido.....	045
2.1.3. Formação Discursiva e Formação Ideológica.....	052
2.1.4. Intradiscurso e Interdiscurso.....	056
2.1.5. Pêcheux e Bakhtin: atravessamentos teóricos.....	057
2.2. Base referencial.....	066
2.2.1. A Análise Dialógica do Discurso.....	066
2.2.1.1. Dialogismo e polifonia.....	067
2.2.2. Mentalidade de Ensino.....	072
2.2.3. Representação e Identificação.....	076
2.2.4. A Proposta AREDA.....	078
2.2.5. Categorias de análise.....	083
Resumindo o capítulo segundo.....	088
CAPÍTULO 3: HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>.....	089
3. Introdução.....	090
3.1. História da configuração do <i>corpus</i> da primeira sincronia (1997): professores de língua inglesa pré-serviço.....	090
3.2. História da configuração do <i>corpus</i> da segunda sincronia (2005): professores (ou não) de língua inglesa em-serviço.....	093
3.3. Perfil dos enunciadores-participantes da pesquisa.....	094
3.4. Procedimentos de análise do <i>corpus</i> da pesquisa.....	104
Resumindo o capítulo terceiro.....	107

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DA PRIMEIRA SINCRONIA: A FRONTEIRA DA FORMAÇÃO PRÉ-SERVIÇO.....	108
4. Introdução.....	109
4.1. Representações construídas nas inscrições discursivas da primeira sincronia.....	110
4.1.1. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta.....	111
4.1.1.1. A falta de vocabulário: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais”.....	111
4.1.1.2. A falta de ‘falar’: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai”.....	117
4.1.1.3. A falta de ‘falar certo’: “Não sei se o que vou dizer está certo”.....	120
4.1.1.4. A inscrição na falta: “Eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais”....	126
4.1.1.5. A inscrição na ilusão da completude: “Me sinto à vontade falando”.....	132
4.1.2. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção.....	137
4.1.2.1. A assimetria do/no outro: “Fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais”.....	138
4.1.2.2. A interlocução do/no outro: “Peguei-os dando um empurrãozinho pra eu falar”.....	141
4.1.2.3. A identificação do/no outro: “Os colegas têm dificuldades parecidas com as minhas”.....	144
4.1.3. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão.....	147
4.1.3.1. Lidando com o fantasma da exclusão: “Alguns colegas me olham como se perguntassem: ‘O que essa menina faz aqui?’”.....	148
4.2. Formações discursivas nas inscrições discursivas da primeira sincronia.....	158
Resumindo o capítulo quarto.....	162
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DA SEGUNDA SINCRONIA: OS LIMITES DA PRÁTICA EM-SERVIÇO.....	163
5. Introdução.....	164
5.1. Representações construídas nas inscrições discursivas da segunda sincronia.....	165
5.1.1. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta.....	165
5.1.1.1. A falta do passado.....	166
5.1.1.1.1. Antes do Curso de Letras: “Eu comecei a criar mecanismos de resistência”.....	166
5.1.1.1.2. No Curso de Letras - O fantasma da exclusão: “Quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha medo de falar, acho que a minha maior insegurança era falar”.....	168
5.1.1.1.3. No início da profissão: “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia”.....	176
5.1.1.2. A falta do presente.....	180
5.1.1.2.1. A falta de pronúncia: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que fala!”.....	180

5.1.1.2.2. A falta de fluência: “Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa”	185
5.1.1.2.3. A falta de (ampliar) vocabulário: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe”	190
5.1.1.2.4. A falta de ‘ouvir’ mais: “Tenho que escutar mais, estar mais em contato com o <i>listening</i> pra que eu treine mais os meus ouvidos”	192
5.1.1.2.5. A falta de ‘falar’ mais: “Falar mesmo não converso com ninguém”	194
5.1.1.2.6. A falta de uma experiência no exterior: “Acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa”	197
5.1.1.2.7. A falta da competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências: “É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem”	200
5.1.1.2.8. As faltas em diálogo - definindo competência oral: “ter vocabulário, falar espontaneamente, pronunciar as palavras corretamente, ser fluente”	205
5.1.2. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção.....	210
5.1.2.1. A assimetria do/no outro: “Eu queria falar como um nativo mesmo”	211
5.1.2.2. A interlocução do/no outro: “Ah, você sabe falar inglês sim!”	213
5.1.2.3. A identificação do/no outro: “Falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim, mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa”	216
5.1.3. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade....	221
5.1.3.1. Fundamental para o professor: “Eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor”	221
5.1.3.2. Fundamental no processo de ensino e aprendizagem: “Eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia”	222
5.1.4. Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa.....	228
5.1.4.1. A prática em-serviço como espaço de aprendizagem: “O meu aprendizado mesmo foi na sala de aula, após o Curso de Letras”	229
5.1.4.2. A inscrição em um processo de cidadania: “Eu gosto muito de ser professora, porque eu vejo alguns alunos aprendendo comigo, aproveitando a oportunidade pra crescer mesmo dentro da língua inglesa”	237
5.1.4.3. Persistir: “Não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que também acreditam nela”	247
5.2. Formações discursivas nas inscrições discursivas da segunda sincronia.....	263
Resumindo o capítulo quinto.....	267

CAPÍTULO 6: ANÁLISE ENTRE AS SINCRONIAS.....	268
6. Introdução.....	269
6.1. Relações dialógico-polifônicas entre as duas sincronias.....	269
6.1.1. Relações dialógico-polifônicas por ressonância.....	275
6.1.2. Relações dialógico-polifônicas por consonância.....	278
6.1.3. Relações dialógico-polifônicas por dissonância.....	280
6.1.4. Relações dialógico-polifônicas por dissensão.....	281
6.1.5. A constituição de uma diacronia da competência oral-enunciativa em língua inglesa.....	284
Resumindo o capítulo sexto.....	288
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 289
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 297

ÍNDICE DOS QUADROS ESQUEMÁTICOS

Quadro 1:	Representação 1 construída na primeira sincronia: A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta.....	136
Quadro 2:	Representação 2 construída na primeira sincronia: A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção.....	146
Quadro 3:	Representação 3 construída na primeira sincronia: A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão.....	154
Quadro 4:	Das três representações construídas na primeira sincronia.....	155
Quadro 5:	Das formações discursivas na primeira sincronia.....	160
Quadro 6:	Representação 1 construída na segunda sincronia: A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta.....	209
Quadro 7:	Representação 2 construída na segunda sincronia: A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção.....	220
Quadro 8:	Representação 3 construída na segunda sincronia: A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade.....	232
Quadro 9:	Representação 4 construída na segunda sincronia: Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa.....	258
Quadro 10:	Das quatro representações construídas na segunda sincronia.....	260
Quadro 11:	Das formações discursivas na segunda sincronia.....	266
Quadro 12:	Das relações dialógico-polifônicas por ressonância.....	277
Quadro 13:	Das relações dialógico-polifônicas por consonância.....	279
Quadro 14:	Das relações dialógico-polifônicas por dissonância.....	281
Quadro 15:	Das relações dialógico-polifônicas por dissensão.....	283
Quadro 16:	Das relações dialógico-polifônicas estabelecidas entre as duas sincronias.....	287

INTRODUÇÃO

Nesta tese, apresento seis capítulos. No primeiro, “Historicidade da pesquisa”, contextualizo a pesquisa (Seção 1.1), percorrendo sobre as inquietações que me levaram a desenvolver este estudo e apresentando, também, os objetivos e as perguntas norteadoras da pesquisa. Num segundo momento (Seção 1.2), exponho uma visão discursiva do conceito de ‘competência oral-enunciativa em língua inglesa’, discutindo diferentes vertentes que atravessam esse conceito e nas quais ele tem sido abordado. Num terceiro momento (Seção 1.3), abordo a área de formação de professores pré e em-serviço, interpretando alguns estudos realizados sobre a área no escopo da Linguística Aplicada e propondo que tais estudos possam ser ampliados por meio de uma interface com a Análise do Discurso.

No segundo capítulo, “Orientação teórico-metodológica”, apresento as concepções teóricas que norteiam a análise deste estudo. Na primeira seção (2.1), justifico a construção do arcabouço teórico, apresentando as bases e as interfaces teóricas assumidas. Discorro sobre a Análise de Discurso de linha francesa e suas filiações teóricas (Seção 2.1.1), pontuando alguns atravessamentos constitutivos da obra de Michel Pêcheux, representados por estudiosos como Althusser, Foucault, Bakhtin e Lacan. Alguns pressupostos teóricos que fundamentam o estudo são apresentados nesta seção, tais como a noção de ideologia, condições de produção do discurso e acontecimento discursivo. Ainda nesta seção, as noções de língua, sujeito, discurso, memória e sentido (Seção 2.1.2), formação discursiva e formação ideológica (Seção 2.1.3), intradiscurso e interdiscurso (Seção 2.1.4) são pontualmente apresentadas. Em seguida (Seção 2.1.5), realizo uma reflexão acerca de como a rede conceitual bakhtiniana exerce uma confluência epistemológica com a Análise de Discurso de linha francesa.

Na segunda seção (2.2) do capítulo 2, apresento a base referencial teórica construída. Discorro sobre a Análise Dialógica do Discurso (2.2.1) e sobre os conceitos de dialogismo e polifonia (Seção 2.2.1.1). O conceito de mentalidade de ensino é apresentado (Seção 2.2.2), compreendendo que a mentalidade de ensino dos participantes revelará o perfil de professor de língua inglesa construído em suas (meta)discursividades, principalmente no que diz respeito à competência oral-enunciativa em língua inglesa. Discorro, ainda, sobre os conceitos de representação e identificação (Seção 2.2.3), na medida em que investigo como os participantes da pesquisa representam seus lugares e os de seus interlocutores nos processos discursivos e como se identificam com o objeto de seu desejo: a competência oral-enunciativa em língua inglesa. Esse processo identificatório é explicitado (Seção 2.2.4) na apresentação da proposta AREDA - *Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos* (Serrani Infante,

1998a, 1998b, 1999), que se configura em um dos suportes teórico-metodológicos desta tese. Finalizando a segunda seção e o capítulo 2 (2.2.5), apresento os dispositivos que possibilitaram a análise, pontuando as categorias de análise com as quais opero, a saber: intradiscurso e interdiscurso, formação discursiva, ressonância discursiva, contradição, dialogismo e polifonia.

No capítulo 3, “História da construção e constituição do *corpus*”, abordo a história da configuração do *corpus* da pesquisa nas duas sincronias (Seções 3.1 e 3.2), apresento o perfil dos enunciadores (Seção 3.3) e exponho os procedimentos de análise (Seção 3.4).

No capítulo 4, “Análise da primeira sincronia: a fronteira da formação pré-serviço”, apresento a análise das representações da competência oral-enunciativa em língua inglesa construídas pelos participantes da pesquisa quando ocupavam o lugar discursivo ‘licenciando’ (Seção 4.1) e como essas representações se traduzem em suas experiências de aprendizagem. Busco, também, delinear em quais formações discursivas se inscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres desses sujeitos (Seção 4.2).

No capítulo 5, “Análise da segunda sincronia: os limites da prática em-serviço”, focalizo a análise nos depoimentos de onze (11) enunciadores que também participaram da primeira sincronia. Os dados da segunda sincronia foram obtidos de acordo com os procedimentos da proposta AREDA. Este capítulo tem como objetivo interpretar algumas seqüências discursivas dos depoimentos, examinando as representações construídas pelos participantes, quando ocupam o lugar discursivo ‘licenciado’, em torno de sua (e de seus interlocutores) competência oral-enunciativa em língua inglesa e como essas representações se traduzem em suas experiências de ensino (Seção 5.1). Finalmente, busco delinear em quais formações discursivas se inscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes da pesquisa, nessa segunda sincronia (Seção 5.2).

No capítulo 6, “Análise entre as sincronias”, desenvolvo e apresento uma análise das relações dialógico-polifônicas que puderam ser apreendidas entre as duas sincronias.

Após o sexto capítulo, apresento as considerações finais, em que os resultados da pesquisa são discutidos como forma de se provocar alguns deslocamentos na formação do professor de língua inglesa (pré e em-serviço), tendo como foco a competência oral-enunciativa em língua inglesa.

Em seguida, as referências bibliográficas utilizadas para a realização deste estudo são apresentadas. Os anexos da pesquisa encontram-se compilados e arquivados na forma de CD ROM, na contracapa da tese.

Passo, a seguir, a apresentar o capítulo primeiro deste trabalho.

CAPÍTULO 1

Historicidade da Pesquisa

No desenvolvimento de uma cultura de convivência criativa com a incerteza, a confiança e a esperança são fundamentais. Levam a uma compreensão do ensino-aprendizagem como uma série de atos de incerteza, na imprevisibilidade da sala de aula. Deste modo, o propósito da formação docente não é reduzir a incerteza mediante as rotas que os velhos mapas nos indicam, mas sim propiciar uma atitude de busca também fora dos mapas, para que seja possível encontrar os lugares procurados. Vale lembrar as palavras de Melville em Moby Dick: It's not down in any map; true places never are. Não está em nenhum mapa, os lugares verdadeiros nunca estão. E, na educação, 'os lugares verdadeiros', cuja busca nos leva sempre para diante e para o alto, estão em nossa capacidade de criá-los dentro de nós mesmos e de, especialmente, fazer com que eles façam sentido para nossos alunos.

Celani (2004:56)

1. Introdução

Este capítulo dá início a esta tese de doutorado sem, contudo, representar o início de minhas inquietações como professora de língua inglesa em diferentes contextos, principalmente como professora-formadora de professores de língua inglesa em um Curso de Letras de uma instituição federal de ensino superior. Esta tese representa, em minha historicidade, um recorte de tais inquietações que se transformaram, por sua vez, em questões epistemológicas e objeto de estudo.

Sou a enunciativa desta tese, uma enunciativa que profere seus dizeres assumindo diferentes lugares discursivos, ou seja, aqui eu enuncio, em minha incompletude, ora como professora de língua inglesa, ora como professora-formadora de professores de língua inglesa, ora como pesquisadora que tenta articular questões provenientes da Linguística Aplicada, da Análise do Discurso de Linha Francesa e da Análise Dialógica do Discurso.

Apesar de assumir esses diferentes lugares, construo a escritura desta tese na primeira pessoa do singular sem, contudo, deixar de assumir minha referencialidade polifônica, sem deixar de assumir que meus dizeres estarão se constituindo na unidade e na dispersão dos sentidos que aqui são construídos.

Portanto, neste primeiro capítulo, contextualizo a pesquisa aqui proposta e desenvolvida, pontuando as justificativas, as perguntas norteadoras do estudo e os objetivos traçados para a realização desta investigação. Ainda dentro deste primeiro capítulo, apresento uma visão discursiva do conceito de ‘competência oral-enunciativa em língua inglesa’, assim como uma reflexão sobre a área de estudos sobre a formação do professor de língua inglesa pré e em-serviço. Passo, assim, à contextualização da pesquisa aqui proposta e desenvolvida.

1.1. Contextualização da Pesquisa

Os processos discursivos instaurados na sala de aula de língua inglesa, parte da estrutura de uma formação social, têm me conduzido a diversos questionamentos. Um desses questionamentos seria como os alunos *representam* seus lugares nesses processos discursivos, ou seja, 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 outro¹ no contexto institucional

¹ Pêcheux (1969/1990:82).

de sala de aula de língua inglesa. Dessa forma, é da investigação dessas formações imaginárias, aqui entendidas como *representações*, que parte a proposta de realização desta pesquisa.

Ao longo de meu trabalho como professora de inglês em diferentes contextos, tenho sido interpelada pelas representações que alunos e alunas demonstram em relação à aprendizagem da língua inglesa, mais especificamente pela representação de que ‘aprender a língua inglesa’ significa ‘falar’ essa língua, ou seja, a primazia da oralidade no estudo dessa língua em detrimento das outras habilidades (ouvir/compreender, ler e escrever). Acrescente-se, ainda, que chama minha atenção, também, as imagens que os aprendizes possuem (geralmente negativas) de seu ‘falar’. Tais representações e imagens podem ser observadas por meio das inscrições discursivas que atravessam os dizeres produzidos pelos sujeitos-aprendentes² (e por mim interpretados) em seus diferentes contextos de aprendizagem de língua inglesa.

Entendo, nesta pesquisa, que os aprendentes brasileiros, ao iniciarem sua aprendizagem de língua inglesa, priorizam o estudo da oralidade e, no decorrer do processo de aprendizagem, se ressentem, muitas vezes, de não conseguirem desenvolver uma ‘competência oral-enunciativa’.

Esta pesquisa foi delineada, assim, pela motivação de se estudar essa competência oral-enunciativa tão desejada pelo aprendente brasileiro de língua inglesa, as representações constitutivas dessa competência e os desdobramentos dessas representações nas experiências de ensino e aprendizagem desses aprendentes.

Cumpre-me, logo no início da apresentação da proposta desta pesquisa, explicitar as razões que me levaram a adotar a noção de ‘competência oral-enunciativa’, diferentemente de outras comumente utilizadas em estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas segundas ou estrangeiras³ (como por exemplo, ‘fluência’, ‘competência/proficiência oral’ ou ‘competência/proficiência lingüística’, competência comunicativa⁴).

² Conforme Santos (2000a:213) “Ensinar e aprender têm sido a terminologia utilizada para marcar a dinâmica interacional do processo de ensinar e aprender, estabelecendo relações interativas de desejo, motivação, absorção, produção, construção e criação por parte do sujeito-ensinante – o professor – e do sujeito-aprendente – o aluno. Convém distinguirmos das concepções de ensinar e aprender, enquanto terminologia utilizada para marcar a transmissão de conhecimentos pelo professor e a aplicação/reprodução desses conhecimentos transmitidos, por parte dos aprendizes”. O autor atribui ao Prof. Dr. Hilário Bohn o fato de ter podido construir tal terminologia. Isso posto, utilizo ‘ensinar/aprender’ quando me referir à interface que desejo construir entre a Linguística Aplicada e a Análise do Discurso e ‘ensino-aprendizagem’ quando me referir ao Estado da Arte da Linguística Aplicada até a realização desta pesquisa.

³ As noções de ‘língua estrangeira’ (LE) e ‘segunda língua’ (L2) são utilizadas como sinônimas em diversos contextos acadêmicos. Neste estudo, entretanto, L2 será concebida como a língua que se ensina e se aprende em contextos de imersão nesta língua e, LE, aquela que se ensina e se aprende em contextos de não-imersão. A língua inglesa no Brasil é, assim, concebida como uma LE.

⁴ Uma discussão sobre tais noções encontra-se realizada na Seção 1.2 deste capítulo.

Trabalho com a noção de ‘competência oral-enunciativa’ compreendida como a habilidade desejada pelo sujeito-aprendente, falante não-nativo, enquanto enunciador em uma língua segunda ou estrangeira. Entendo que esse aprendente deva ser investigado numa perspectiva em que seja concebido enquanto sujeito enunciador cuja singularidade contraditória é posta em questão pelo encontro com outras línguas (SERRANI-INFANTE, 2000b).

Dessa forma, compreendo a noção de ‘competência oral-enunciativa’, considerando-a como a capacidade do aprendente/usuário de uma língua segunda ou estrangeira de estabelecer uma interlocução com outro sujeito, construindo sentidos, enunciando e compreendendo, ou seja, significando enunciados realizados por outros sujeitos nessa língua segunda ou estrangeira. ‘Enunciar’ em uma língua segunda ou estrangeira se distingue de ‘adquirir’⁵ essa língua. Por enunciar entende-se que o que está em questão é “produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentidos⁶ (portanto, muito mais do que informações referenciais)” (SERRANI-INFANTE, 1998b:150).

Pode-se, assim, perceber, que a ‘competência oral-enunciativa’ é uma concepção que não está relacionada à idéia de ‘acuidade lingüística’ como no caso da noção de ‘competência/proficiência oral, lingüística ou comunicativa’. Enunciar oral e significativamente em uma língua estrangeira constitui, pois, um processo estreitamente ligado a inscrições identificatórias na discursividade da língua-outra e tal processo decorre das identificações e das desidentificações vivenciadas pelo sujeito em relação à LE e também em relação à sua língua materna, sendo que as mobilizações em relação à língua primeira se tornam determinantes nesse processo (SERRANI-INFANTE, 1998a, 1998b, 1999).

O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, considerando a realidade das escolas públicas e privadas no Brasil, não tem atendido às expectativas do aluno brasileiro, não somente em relação à ‘competência oral-enunciativa’, mas também em relação às outras habilidades.

As escolas públicas de ensino fundamental e médio apresentam inúmeros fatores que poderiam ser responsáveis pelo diagnóstico acima mencionado. Alguns estudos brasileiros revelam que as escolas regulares públicas e privadas não têm oferecido um espaço para que os alunos possam efetivamente aprender uma língua estrangeira. Segundo Celani (1995), o sentimento de insatisfação que tem prevalecido no Brasil, em relação aos resultados obtidos no

⁵ ‘Aquisição’ aqui concebida como um processo de “estocagem de palavras e de regras de combinação” (SERRANI-INFANTE, 1998b:148).

⁶ Para Serrani-Infante (1998b), essa é uma concepção discursiva do implícito, em que ele é estudado “em sua ligação constitutiva com posições ideológicas e inconscientes” (p.150).

ensino de línguas estrangeiras nas escolas, não é recente. Para essa autora, gerações de brasileiros têm passado de dois a sete anos em aulas de línguas estrangeiras na escola para, “ao final de uma experiência frustrante, saírem funcionalmente monolíngües” (p. 12). E esse fato, na visão de Celani, parece ser geralmente “aceito como atitude fatalista por todos os interessados: alunos, pais, professores, e até mesmo pelas autoridades educacionais” (p. 12).

No caso da língua inglesa, os alunos passam pelos ensinamentos fundamental e médio e, ao final, afirmam não saber falar, compreender, ler ou escrever. Ressalte-se, ainda, o estigma cristalizado de que para aprender a língua inglesa é necessário frequentar um instituto de idiomas ou morar em um país falante de língua inglesa. Em relação à competência oral-enunciativa em língua inglesa, pode-se perceber que tal estigma assevera, ainda mais, o descompromisso das escolas regulares, públicas e privadas, com o ensino da mesma que fica, então, atribuída aos institutos de idiomas ou aos estudos no exterior.

Outra questão a ser problematizada seria os atuais modelos teórico-metodológicos de materiais didáticos em línguas segundas e estrangeiras adotados pelas escolas e pelas universidades. Muitas vezes, esses materiais retardam de forma significativa a inserção dos sujeitos-aprendentes nas línguas que estudam. Além de dificultarem a esses sujeitos-aprendentes uma circunscrição identitária com a língua segunda ou estrangeira, retardam nesses sujeitos, de forma significativa e com implicações ideológicas e existenciais, uma circunscrição lingüística em processos enunciativos nessa língua (que seria, no meu entendimento, uma ‘competência enunciativa’). Isso devido ao uso excessivo de enfoques gramaticais/estruturais e pela lentidão e descontextualização de atividades sugeridas em séries didáticas utilizadas para a aprendizagem de uma língua segunda ou estrangeira.

Retomando as especificidades e singularidades desta pesquisa, assumo aqui que, apesar de minhas observações e questionamentos sobre as representações reveladas pelos aprendentes brasileiros sobre sua competência oral-enunciativa em língua inglesa terem se dado em diferentes contextos, é na universidade, e mais especificamente, em um Curso de Letras, que realizo o enfoque deste estudo. Um estudo que se inicia com uma investigação sobre as inter-relações estabelecidas por alguns graduandos em Letras com sua competência oral-enunciativa em língua inglesa (primeira sincronia) e que terá como desdobramento uma investigação sobre as inter-relações estabelecidas por alguns desses mesmos participantes com sua competência oral-enunciativa, questionada após, em média, oito anos depois do término de seu curso de graduação (segunda sincronia).

Atuar como docente de língua inglesa em um Curso de Letras de uma instituição federal de ensino superior e, mais especificamente, em disciplinas como ‘Conversação em Língua Inglesa’, ‘Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira’ e ‘Prática de Ensino de Língua Inglesa’, tem me conduzido a participar das histórias singulares de alguns graduandos em relação ao processo de ensinância e aprendizagem da língua inglesa.

Participar dessas histórias singulares significa, dentre outras questões, observar os discursos que atravessam os dizeres produzidos/construídos por esses graduandos acerca de sua relação (muitas vezes conflituosa e contraditória) com a língua inglesa e, conseqüentemente, as representações que possuem dessa relação. Uma relação perpassada não somente pelas questões de natureza teórico-metodológica sobre o processo de ensinância e aprendizagem da língua inglesa, mas também por questões sócio-ideológicas imbricadas nesse processo, na influência histórico-cultural dessa língua no Brasil e no mundo e, por fim, por questões de identificação linguística com a língua-alvo, língua estrangeira, língua-outra.

Os Cursos de Letras são espaços institucionais em que os graduandos, ao mesmo tempo em que aprendem a língua inglesa, passam pelo processo de se formarem professores dessa língua. Dessa forma, é nesse espaço que os sujeitos-graduandos enfrentam, de forma significativa, seus conflitos, suas tensões, seus riscos, suas incertezas, suas contradições. Cumpre ressaltar que tais enfrentamentos se fazem presentes também em relação à língua portuguesa, língua primeira, língua materna. É nesse espaço que descobrem a necessidade de ser-em-língua inglesa, de discursivizar, de enunciar nessa língua. É nesse espaço que eles vislumbram a possibilidade de verem legitimado o seu papel de futuros professores de línguas.

Os graduandos em Letras, muitas vezes, não são preparados para enfrentarem seus conflitos, suas tensões, seus riscos, suas incertezas e seus medos. Ao refletir sobre esses conceitos, Celani (2004a) postula que hoje, no processo educacional, é preciso que nos desvencilhemos dos padrões antigos determinados por práticas tradicionais da escola que não são contestadas e é necessário que nos desfaçamos do conceito de aprendizagem unilinear (acúmulo de conhecimentos). É preciso, sim, que aceitemos as contradições que são inerentes ao contexto de sala de aula, contradições essas que são determinadas pela *imprevisibilidade*. Para a autora, “as pessoas têm de ser preparadas para viverem no risco e na incerteza, tanto no mundo social quanto no mundo da escola” (p. 49).

Na relação que revelam ter com a língua inglesa, o que observo é que, no Curso de Letras, os sujeitos-graduandos se inscrevem em várias formações discursivas (FDs)⁷ sobre sua

⁷ No Capítulo 2 desta tese, explico como estou compreendendo FD.

posição⁸ de aprendiz e futuro ensinante de línguas, é nesse espaço que assumem seus ‘lugares discursivos’ (PÊCHEUX, 1969/1990). Isso significa que esses sujeitos-graduandos, em um dado lugar discursivo, inscrevem-se uma dada formação ideológica vinculada a uma diversidade de inscrições em uma formação discursiva.

Nessa dialética constituída pelo momento de aprender a língua inglesa e ensinar essa língua, atravessam-se os vários discursos em que se circunscrevem os sujeitos-graduandos sobre a relação que possuem com a língua inglesa e, mais especificamente, a relação que possuem com sua competência oral-enunciativa, e que tem se constituído objeto de meus atuais questionamentos.

Esses questionamentos têm me conduzido a outras questões, ou seja, passo a me perguntar, também, quais seriam os desdobramentos dessas questões na vida profissional desses sujeitos-graduandos, alguns anos depois de concluída a graduação em Letras. Isso significa questionar quais seriam os ecos dessa relação na vida profissional desses indivíduos. Dito de outra forma, quais as relações que poderiam ser estabelecidas entre o momento da graduação (a fronteira da formação pré-serviço) e o momento da vida profissional (os limites da prática em-serviço) desses sujeitos que foram conduzidos a optar (ou não)⁹ por serem profissionais da linguagem. Assim como participantes das histórias singulares desses alunos no momento da graduação, entendo que este estudo se configura, também, em uma forma de participar das histórias singulares de alguns sujeitos que, agora, na condição de graduados em Letras, se configuram como colegas de profissão, alguns deles professores de língua inglesa em diferentes contextos.

O objetivo desta tese é realizar um estudo, em dois momentos sincrônicos, em que possa investigar alguns sujeitos, quando foram graduandos e, posteriormente, como graduados em Letras, para explicitar a relação que esses sujeitos possuem com sua competência oral-enunciativa, ou seja, como se vêem como enunciadorees em língua inglesa durante e após a graduação. Dito de outra forma, como representam a relação que possuem com sua competência oral-enunciativa em língua inglesa nos dois momentos sincrônicos investigados e quais as relações que podem ser estabelecidas entre as duas sincronias. Cabe-me ressaltar que os participantes desta pesquisa são os mesmos em ambas as sincronias.

⁸ Estou considerando, aqui, que o sujeito-graduando é ‘posição’ e corresponde aos lugares *representados* no discurso acadêmico (FOUCAULT, 1969/1997). No entanto, assumo a noção de ‘lugar discursivo’ (PÊCHEUX, 1969/1990) como instância enunciativa sujeitudinal para olhar o sujeito nesta tese. Entendo que a posição histórica do sujeito da enunciação é apenas constitutiva do lugar discursivo que ele ocupa em uma dada enunciação.

⁹ Estou considerando, aqui, que alguns indivíduos, ainda que licenciados em Letras, podem não ter sido conduzidos a optar pela profissão de professores de línguas.

A coleta de dados para a primeira sincronia foi realizada no primeiro semestre de 1997, em um Curso de Letras de uma instituição federal de ensino superior, situada no estado de Minas Gerais, especificamente, em aulas do componente curricular intitulado ‘Conversação em Língua Inglesa 1’¹⁰. A coleta de dados para a segunda sincronia foi realizada no primeiro semestre de 2005, por meio de depoimentos que foram fornecidos à pesquisadora por alguns dos sujeitos participantes da primeira sincronia, então graduados.¹¹

Em resumo, a proposta aqui é desenvolver uma pesquisa em que possa investigar alguns sujeitos inscritos no discurso pedagógico em sua relação com a competência oral-enunciativa em língua inglesa em dois lugares discursivos distintos:

- 1) o lugar discursivo licenciando: o momento da formação pré-serviço (1997), quando os participantes da pesquisa freqüentaram a disciplina ‘Conversação em Língua Inglesa 1’ em um Curso de Letras de uma instituição federal de ensino superior no estado de Minas Gerais;
- 2) o lugar discursivo licenciado: o momento após a graduação em Letras (2005), quando os participantes forneceram depoimentos sobre sua prática (ou não) em-serviço¹².

Esses momentos de investigação justificam o título proposto para esta tese, ou seja, ‘Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites’.

Dessa forma, estarei me perguntando, em relação à primeira sincronia:

- 1) como os participantes da pesquisa, sujeitos-licenciandos em Letras, representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e a de seus colegas no contexto de sala de aula de Conversação em Língua Inglesa na universidade?
- 2) como se traduzem essas representações nas experiências de aprendizagem de língua inglesa nesse contexto de formação pré-serviço?

¹⁰ Essa disciplina, em 1997, no Curso de Letras onde os dados foram coletados, era oferecida no 7º período para a Licenciatura Plena em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (08 períodos) e, no 9º período, para a Licenciatura Plena em Português/Inglês e Respectivas Literaturas (10 períodos). Dessa forma, a disciplina era oferecida, portanto, no último ano do curso, a fronteira da formação.

¹¹ A coleta de dados realizada nas duas sincronias encontra-se melhor delineada no Capítulo 3 desta tese em que trato da História da Construção e da Constituição do *Corpus* da pesquisa. Cumpre ressaltar que dos 18 participantes da primeira sincronia, todos foram localizados e aceitaram participar da segunda sincronia. Entretanto, apenas 12 responderam ao Questionário AREDA.

¹² Os participantes forneceram depoimentos numa média de 08 anos após a graduação em Letras, ou seja, num momento em que explicitaram os limites da prática (ou não) em-serviço.

- 3) em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas¹³ presentes nos dizeres dos participantes?

Em relação á segunda sincronia, estarei me perguntando:

- 4) como os participantes da pesquisa, sujeitos-licenciados em Letras, representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e a de seus interlocutores nos diversos contextos por eles vivenciados após a graduação?
- 5) como se traduzem essas representações nas experiências de ensino de língua inglesa em diferentes contextos educacionais?
- 6) em quais formações discursivas se inscrevem as práticas discursivas presentes nos depoimentos dos participantes?

E, finalmente, estarei me perguntando:

- 7) quais as relações que podem ser estabelecidas entre as duas sincronias?

Na primeira sincronia (1997), investigo os usos da língua estrangeira pelos graduandos, ou seja, a competência oral-enunciativa por eles revelada¹⁴, em um cenário acadêmico de aula de conversação em língua inglesa de um Curso de Letras. Cumpre ressaltar que tal investigação se dá procurando compreender esses usos da língua estrangeira “fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2002a:15). Isso significa conceber a linguagem como mediação necessária entre o homem e sua realidade social, sendo essa mediação, segundo a autora supracitada, o discurso, cujo trabalho simbólico está na base da produção da existência humana.

¹³ Prática discursiva é aqui tomada nas palavras de Foucault (1969/2005:133):

Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a ‘competência’ de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais: é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.

¹⁴ A competência oral-enunciativa em língua inglesa dos graduandos é aqui investigada a partir dos registros das aulas de Conversação em Língua Inglesa que foram gravadas em áudio e vídeo e devidamente transcritas (Volume II, CD ROM em anexo).

Na primeira sincronia, as trocas conversacionais em língua inglesa realizadas pelos graduandos são consideradas processos interacionais. Isso significa “aproximar conversação e interação, uma vez que a conversação é o palco privilegiado da interação” (BRAIT, 1993/2003a:243). Como bem coloca a autora, a interação, parte de todo ato de linguagem, configura-se em um componente do processo de significação, de construção de sentido. Devido a sua natureza sociocultural, características lingüísticas e discursivas podem se tornar, assim, objeto de observação, descrição, análise e interpretação. Além disso, a noção de processos interacionais será tomada, nesta pesquisa, enquanto enunciatividade, ou seja, ao analisar tais processos interacionais tentarei dar conta do conjunto de propósitos contidos na *práxis* social dos sujeitos participantes da pesquisa quando ocupam os lugares discursivos de sujeitos licenciandos e licenciados, “declarados em suas ações e colocados em uma situação específica de atribuição de sentidos” (SANTOS, 2000a:214).

Dessa forma, na primeira sincronia, as representações que os sujeitos graduandos constroem sobre sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e sobre a de seus colegas (e como essas representações afetam o modo como eles significam em uma situação discursiva dada) são analisadas tendo como *corpora* as respostas fornecidas por meio de um questionário aberto em que avaliaram a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e a de seus colegas e as transcrições de algumas aulas de Conversação em Língua Inglesa 1¹⁵.

Na segunda sincronia (2005), alguns anos após o momento da graduação, um questionário foi elaborado e aplicado como instrumento de coleta de registros sobre a competência oral-enunciativa em língua inglesa dos participantes. Esse questionário foi constituído com base na proposta AREDA (*Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos*) desenvolvida por Serrani-Infante (1998a, 1998b)¹⁶. Elaborei trinta e nove (39) questões que acredito ter propiciado aos participantes da pesquisa uma oportunidade de ‘enunciarem’ não só sobre a relação que possuem com a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa no momento (como aprendentes e ensinantes) mas, também, sobre sua trajetória de vida pessoal e profissional, vivenciada após a graduação em Letras. O questionário se constitui, ainda, em uma forma de possibilitar um resgate de seu processo de ensinância e

¹⁵ O questionário aplicado, as transcrições das respostas fornecidas pelos participantes a esses questionários e as transcrições das aulas encontram-se no Volume II, CD ROM em anexo.

¹⁶ A proposta AREDA encontra-se explicitada no Capítulo 2 desta tese, em que apresento e discuto a orientação teórico-metodológica construída para a pesquisa.

aprendência de língua inglesa na universidade e como esse processo se configura após a graduação¹⁷.

Nos dois momentos sincrônicos aqui em análise, pretendo, também, questionar e refletir sobre as razões da competência oral-enunciativa ser objeto de desejo do aprendiz brasileiro, falante não-nativo de língua inglesa, falante desse que estuda a língua inglesa e se forma para ser professor dessa língua estrangeira, dessa língua outra.

Para que se possa realizar o questionamento e a reflexão propostos, parto do pressuposto de que tais razões têm suas origens em questões sócio-ideológicas, na influência histórico-cultural da língua estrangeira e na identificação lingüística que se tem com a língua-alvo.

As questões de natureza sócio-ideológicas envolvem elementos do colonialismo lingüístico, ou seja, da chamada globalização. Questões de ascensão social e de imposição profissional, também elementos de natureza sócio-ideológicas, serão ainda abordadas no sentido de se refletir a influência da competência oral-enunciativa em língua inglesa como uma possibilidade de se mudar de nível social e como uma possibilidade de se atender às exigências neoliberais¹⁸ para o exercício de qualquer função profissional.

As questões sobre a influência histórico-cultural da língua inglesa serão abordadas tendo como foco a dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos e a outros países falantes de língua inglesa, assim também como serão questionados o poder, a influência e o prestígio da língua inglesa considerada enquanto 'língua hegemônica' (PHILLIPSON, 1992).

As questões de identificação lingüística que o aprendente possui com a língua estrangeira que estuda serão contempladas compreendendo que esse aprendente possui uma trajetória identitária que o inscreve em um pertencimento ou não ao universo discursivo da língua estrangeira em sua relação com sua língua materna enquanto constituição identitária.

Acredito que, por meio da proposta aqui delineada, possa compreender, em dois momentos sincrônicos significativos, o lugar da competência oral-enunciativa no processo de ensinância e aprendizagem de língua inglesa de licenciandos e licenciados do Curso de Letras.

¹⁷ O questionário AREDA elaborado para a segunda sincronia, a apresentação da proposta de pesquisa com as orientações necessárias aos participantes e as transcrições dos depoimentos encontram-se no Volume II, CD ROM em anexo.

¹⁸ Neoliberalismo entendido como uma filosofia de vida centrada no mercado de trabalho, no qual os seres humanos e suas ações são compreendidas em termos de valores de mercado, a competição é vista como necessária e as virtudes são vinculadas ao empreendedorismo (FENWICK, 2003).

1.2. Discutindo o conceito de ‘competência oral-enunciativa em língua inglesa’

A competência oral dos aprendizes de língua inglesa tem sido estudada em diferentes vertentes que vão desde a sua concepção enquanto falar correta e naturalmente, com acuidade lingüística (‘fluência’)¹⁹, o que significa dominar as estruturas formais da língua inglesa (‘proficiência’)²⁰, até sua concepção enquanto ‘competência comunicativa’ (HYMES, 1972), o que significa ser capaz de se comunicar nesta língua. Essa competência tem sido estudada, também, sob o prisma da concepção de 'interlíngua' que contempla o conhecimento de transição ou conhecimento intermediário dos aprendizes de língua estrangeira (SELINKER, 1972, 1992).

Não objetivo aqui traçar o percurso desses conceitos, mas apenas retomar a posição de alguns autores, cujas propostas têm repercutido no escopo dos estudos desenvolvidos no campo da Lingüística Aplicada, para que possa circunstanciar a concepção de competência oral-enunciativa em língua inglesa com a qual me proponho trabalhar.

Percebo que o conceito de proficiência lingüística encontra-se vinculado ao conceito de rendimento (*achievement*). Segundo Davies (1995), esses dois conceitos se contrastam porque o rendimento se configura em um meio de se poder contextualizar a proficiência. O referido autor entende proficiência como um tipo geral de conhecimento ou competência no uso da língua, independentemente de como, onde ou sob quais condições ela foi adquirida; uma habilidade para fazer algo específico na língua, por exemplo, proficiência em inglês para cursar o ensino médio no Reino Unido, proficiência para trabalhar como professor de língua estrangeira de uma língua particular nos Estados Unidos, proficiência em japonês para atuar como guia turístico na Austrália. Para o referido autor, a proficiência lingüística é também entendida como um desempenho que pode ser mensurado por um procedimento de teste particular.

Essa é também a definição que ressoa na forma como o conceito é abordado no *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (RICHARDS, PLATT & PLATT, 1996), a saber: habilidade de uma pessoa em usar a língua para propósitos específicos. Enquanto que o rendimento lingüístico descreve a habilidade lingüística como um resultado de aprendizagem, a proficiência refere-se ao grau de habilidade com a qual a pessoa pode usar a língua, ou seja, quão bem uma pessoa pode ler, escrever, falar ou compreender a língua. A proficiência pode ser mensurada por meio de testes de proficiência (p. 204)²¹.

¹⁹ Sobre ‘fluência’, ver Leeson (1975), Dalton & Hardcastle (1977) e Lennon (1997).

²⁰ Sobre ‘proficiência’, ver Cummins (1979); Stern (1983) e Harley *et al* (1996a).

²¹ Minha tradução do original em inglês:

Um breve olhar sobre a forma como o conceito de proficiência tem sido abordado me permite afirmar que ele é perpassado por itens lexicais que evocam, sobretudo, sentidos de mensuração e quantificação (rendimento, conhecimento, resultado de aprendizagem, testes).

O mesmo pode ser observado em um outro conceito que tem atravessado as reflexões sobre a proficiência: *ultimate attainment* (BIRDSONG, 2004:82) que se refere ao produto ou ponto final de aquisição, sendo usado intercambiavelmente com os termos estado final e *asymptome*. O referido autor entende que esse conceito não deve ser pensado como sinônimo de ‘como o nativo’²², ainda que ‘ser como o nativo’²³ seja um dos resultados observados na aquisição de segunda língua²⁴. Em termos de *ultimate attainment*, Birdsong (2004) afirma que um aprendiz de segunda língua, no período pós-puberdade, pode excepcionalmente, atingir níveis de proficiência do falante nativo e por isso ser indistinguível de um falante nativo. Isso significa, para esse autor, que a natividade se configura como uma possibilidade para alguns aprendizes de línguas segundas ou estrangeiras.

Entendo que essa concepção parece ser perpassada por um caráter ideológico em que a natividade é entendida como homogênea, ou seja, existe uma forma correta e um modelo correto a ser seguido, a do falante nativo (PHILLIPSON, 1992). Não se leva em consideração os diferentes contextos em que a língua inglesa é falada no mundo (*World Englishes*²⁵), mas sim um único referencial de nativo é posto que, nas palavras de Rajagopalan (2005:293), aquele “que simplesmente não existe no mundo da realidade”. Como Bolognini (1994:59), acredito que “os nossos sujeitos-falantes não vêm para a sala de aula de língua estrangeira com proficiência nula” (p. 59) e que falar em proficiência, dentro de uma concepção discursiva de linguagem “é falar em proficiência lingüística, cultural, social e histórica” sobre os países onde as línguas estrangeiras são faladas.

O falante nativo como referencial no processo de ensino e aprendizagem se configura, em minha visão, como parte de um discurso hegemônico, historicamente construído, que circula e influencia a construção de vários conceitos que norteiam algumas práticas educacionais no

A person's skill in using a language for a specific purpose. Whereas language achievement describes language ability as a result of learning, proficiency refers to the degree of skill with which a person can use a language, such as how well a person can read, write, speak, or understand language. Proficiency may be measured through the use of a proficiency test. (RICHARDS, PLATT & PLATT, 1996:204).

²² Minha tradução do original em inglês: ‘native-like’.

²³ Minha tradução do original em inglês: ‘native-likeness’.

²⁴ “Ultimate attainment refers to the outcome or end point of acquisition, and is used interchangeably with the terms final state, end state, and asymptome. ‘Ultimate’ is not to be thought of as synonymous with ‘native-like’, although native-likeness is one of the observed outcomes of Second Language Acquisition (BIRDSONG, 2004:82).

²⁵ Kachru (1995).

Brasil. Como defende Moita Lopes (2003), os professores de inglês, no Brasil, podem colaborar na construção de uma “outra globalização” (p. 43), engajando-se em um projeto de anti-hegemonia que “se faz com base na construção de discursos que incluem todos aqueles que estão à margem, seguindo-se princípios éticos, pautados pela impossibilidade de admitir significados que causem sofrimento humano” (p. 43). E, para alguns professores brasileiros de língua inglesa, o falante nativo como referencial na imagem que constroem de sua competência oral tem se configurado em um sofrimento, em “um pesadelo apavorante, uma verdadeira opressão” (RAJAGOPALAN, 2005: 285).

Há de se ressaltar que os Parâmetros Curriculares de Línguas Estrangeiras (PCNs de LEs) já vislumbram mais do que o desenvolvimento da proficiência ou da competência comunicativa dos aprendizes, tendo em vista que defendem a construção “de uma base discursiva que possibilita o engajamento discursivo do aluno” (MOITA LOPES, 2003: 45). A construção de uma base discursiva significa envolver o aprendiz na construção de significados em inglês de modo que seja possível pensar tais significados em relação ao mundo que vive. Esse envolvimento levaria o aprendiz a se engajar no discurso, ou seja, agir no mundo por meio do acesso que os discursos em inglês possibilitam “com base nas marcas sócio-históricas que temos como homens, mulheres, negros, brancos, homoeróticos, heteroeróticos, pobres, ricos, com terras, sem terras etc” (p. 45). Uma outra marca sócio-histórica seria o fato de que somos brasileiros – e, portanto, não-nativos – que aprendemos e ensinamos a língua inglesa como língua estrangeira.

Retomando a discussão sobre o conceito de proficiência, ainda que pareça consensual que ele signifique domínio, conhecimento, saber uma língua, não se pode dizer que haja acordo na definição desses termos (SCARAMUCCI, 2000). O que parece correto afirmar, para essa autora, é que “as divergências maiores não residem na interpretação do termo proficiência, mas nas concepções ‘do que é saber uma língua’ que o termo representa” (p. 16). Em suas reflexões sobre o conceito, a autora pontua que, de acordo com a escola estruturalista, ser proficiente significa ter conhecimentos sobre a língua e analisá-la em seus vários componentes, mas que “a introdução da dicotomia competência/desempenho por Chomsky (1965) é responsável por uma revolução na conceituação de proficiência” (p. 17).

Scaramucci se refere ao trabalho de Hymes (1972) que, reagindo à visão reducionista de competência de Chomsky (que inclui apenas conhecimento da língua, excluindo a capacidade de usar esse conhecimento), propõe uma expansão do conceito, incorporando fatores socioculturais

e situacionais, dando origem, assim, ao conceito de competência comunicativa, a uma outra visão de linguagem e, conseqüentemente, a uma nova representação de proficiência²⁶.

Para Harley *et al.* (1996b), o conceito do que seja ser proficiente em uma língua tem se expandido significativamente, tendo em vista a ênfase atribuída à comunicação no ensino de línguas em que se objetiva desenvolver nos alunos as competências sociolingüística e discursiva além da competência gramatical. Podemos perceber que, ao conceituar proficiência, os dizeres de Harley se deixam atravessar pela noção de competência comunicativa.

Primeiramente proposta por Hymes (1972), como dito anteriormente, a noção de competência comunicativa provocou um deslocamento nos estudos lingüísticos no sentido de ter apontado que “há muito mais na competência lingüística do que o conhecimento de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica” (SCHACHTER, 1996:40)²⁷. Para Hymes, a competência comunicativa compreende todas as regras de comunicação, inclusive as da competência gramatical. Mas é também uma competência que compreende as regras sociais que descrevem como a competência gramatical é utilizada adequadamente em situações de interação.

Canale e Swain (1980) retomam a noção de competência comunicativa e a concebem como constituída por três componentes: a) uma competência gramatical (que abrange traços e regras da língua tais como vocabulário, formação de palavras, formação de sentenças, pronúncia, *spelling* e semântica), b) uma competência sociolingüística (que abrange regras socioculturais e discursivas²⁸) e, c) uma competência estratégica (que abrange as estratégias de comunicação verbal e não-verbal utilizadas para compensar quebras/interrupções na comunicação e para otimizar a eficácia da comunicação, por exemplo, ser capaz de parafrasear).

A noção é posteriormente reelaborada por Canale (1983) que passa, então, a compreendê-la como composta pelas três competências anteriormente pontuadas, mas acrescida da competência discursiva (que abrange questões de regras de coesão e coerência²⁹).

²⁶ No entanto, a autora postula que “não seria exagero afirmar que a introdução do termo competência também pode ser responsabilizada por um dos maiores caos terminológicos de nossa era” (p. 17). Segundo ela, alguns teóricos culpam Hymes que, ao introduzir a noção de capacidade de uso no termo competência fez com que ele perdesse seu significado preciso, confundindo *estado* com *processo*. Outros teóricos culpam Chomsky, que se apoderou do termo competência e deturpou seu sentido original. A partir de Lurda (2000), a autora evidencia que “essa dualidade é responsável pela maior parte dos equívocos e mal-entendidos nas tentativas da LA em definir o termo competência e, conseqüentemente, proficiência” (p. 17). Essa questão não será ampliada neste estudo, mas pontuo que ao defender o conceito de competência oral-enunciativa em língua inglesa não estou tomando o conceito chomskiano de competência.

²⁷ Minha tradução do original em inglês: “/.../ there is much more to linguistic competence than knowledge of phonology, morphology, syntax, and semantics /.../” (SCHACHTER, 1996:40).

²⁸ Discursivo aqui compreendido como a capacidade de se combinar formas gramaticais e significados.

²⁹ “Unity of a text is achieved through *cohesion* in form and *coherence* in meaning. Cohesion deals with how utterances are linked structurally and facilitates interpretation of a text. /.../ Coherence refers to the relationships

A partir dos estudos acima mencionados, a competência comunicativa encontra-se definida no *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (RICHARDS, PLATT & PLATT, 1996:65-66) como a habilidade não só de aplicar regras gramaticais de uma língua para formar sentenças gramaticalmente corretas, mas também saber quando, onde e para/com quem usar essas sentenças. Seguindo a definição, “quando as pessoas desejam se comunicar com outras, elas têm de reconhecer o cenário social, suas relações com essas outras pessoas e que tipos de linguagem podem ser usadas em uma ocasião particular” (p. 66)³⁰. A competência comunicativa inclui, segundo a definição do dicionário:

- a) conhecimento da gramática e do vocabulário da língua;
- b) conhecimento das regras de fala (*rules of speaking*), isto é, saber como iniciar e terminar conversações, saber quais tópicos devem ser abordados em diferentes eventos de fala, saber quais formas de endereçamento devem ser usadas com diferentes pessoas em diferentes situações;
- c) saber como usar e responder a diferentes tipos de atos de fala, tais como solicitações, pedidos de desculpas, agradecimentos e convites;
- d) saber como usar a língua apropriadamente (por exemplo, fazer modalizações).

Entendo e considero que a noção de competência comunicativa significou um avanço na área dos estudos sobre a linguagem e, sobretudo, na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, no sentido de ter proporcionado a compreensão de que os aprendizes de uma língua não são meros reprodutores de um conhecimento lingüístico que é adquirido e posteriormente divulgado/exibido da mesma forma como foi estudado.

No entanto, entendo que essa noção, apesar de relevante, ainda não consegue auxiliar para uma melhor compreensão sobre as insatisfações reveladas por alguns sujeitos-participantes da pesquisa quando avaliam sua oralidade em língua inglesa em sala de aula e outros contextos. Ainda que se imaginem conhecendo a gramática e o vocabulário da língua, tendo conhecimento das regras que estruturam um processo conversacional, sabendo como usar e responder aos diferentes tipos de atos de fala e sabendo usar a língua apropriadamente, alguns sujeitos-

among the different meanings in a text, where these meanings may be literal meanings, communicative functions, and attitudes (CANALE, 1983: 09).

³⁰ Minha tradução do original em inglês: “When someone wishes to communicate with others, they must recognize the social setting, their relationship to the other person(s), and the types of language that can be used for a particular occasion” (RICHARDS, PLATT & PLATT, 1996:66).

participantes se vêem com uma competência lacunar (que não é lingüística nem comunicativa) em relação à oralidade em língua inglesa. Comungo com Brait (2003a: 221-222) a visão de que

Os falantes de uma língua não são apenas competentes de um ponto de vista lingüístico, isto é, no sentido de que dominam os signos e as possibilidades previstas por um sistema verbal, mas têm também competência comunicativa e textual. /.../ os falantes de uma dada língua combinam sua competência lingüística com outras competências, o que lhes possibilita utilizar as formas lingüísticas em diferentes contextos, em diferentes situações de comunicação, com diferentes finalidades. Os falantes não somente trocam informações e expressam idéias, mas também, durante um diálogo, constroem juntos o texto, desempenhando papéis que, exatamente como numa partida de um jogo qualquer, visam à atuação sobre o outro.

Em relação à noção de fluência, observo que ela tem sido concebida, em relação à língua inglesa, como a “habilidade de funcionar adequadamente em situações face-a-face e usar o inglês apropriadamente em um contexto conversacional” (HARLEY *et al.*, 1996:08)³¹. O *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (RICHARDS, PLATT & PLATT, 1996) apresenta a seguinte definição de fluência: traços que dão à fala as qualidades de ser natural e normal, incluindo o uso, ‘como o do nativo’, de pausamento, ritmo, entonação, acento, velocidade de fala e o uso de interjeições e interrupções. No ensino de línguas segundas e estrangeiras, a fluência descreve o nível de proficiência na comunicação que inclui:

- a) a habilidade de produzir a língua falada e/ou escrita com facilidade;
- b) a habilidade de falar com um bom, mas não necessariamente perfeito comando de entonação, vocabulário e gramática;
- c) a habilidade de comunicar idéias efetivamente;
- d) a habilidade de produzir fala contínua sem causar dificuldades de compreensão ou uma quebra/interrupção na comunicação. Às vezes, o conceito de fluência é contrastado com o conceito de precisão que se refere à habilidade de produzir sentenças gramaticalmente corretas, mas que podem não incluir a habilidade de falar ou escrever fluentemente (p. 141-142)³².

³¹ Minha tradução do original em inglês: “/.../ the ability to function adequately in face-to-face situations and use English appropriately in a conversational context” (HARLEY *et al.*, 1996b:08).

³² Minha tradução do original em inglês:

Features which give speech the qualities of being natural and normal, including native-like use of pausing, rhythm, intonation, stress, rate of speaking, and use of interjections and interruptions. /.../ In second and foreign language teaching, fluency describes a level of proficiency in communication, which includes: a) the ability to produce written and/or spoken language with ease; b) the ability to speak with a good but not necessarily perfect command of intonation, vocabulary, and grammar; c) the ability to communicate ideas effectively; d) the ability to produce continuous speech without causing

Pode-se observar, assim, que ser fluente em uma língua estrangeira, de acordo com as conceituações acima discorridas, significa: falar natural, normal e continuamente; falar sem dificuldades/com facilidade; comunicar idéias; ter comando bom, mas não perfeito da entonação, do vocabulário e da gramática (o que poderia remeter a sentidos de ‘boa’ pronúncia).

Percebo, pois, que a concepção vigente de competência oral e dos conceitos que a atravessam têm sua gênese nas práticas discursivas produzidas dentro e fora da sala de aula, nas práticas discursivas constituídas nas instituições de ensino, nos discursos científico (DC) e acadêmico (DA) (SANTOS, 2000a)³³ e, até mesmo, no discurso publicitário que se configura em uma interpelação midiática da aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil (GUILHERME DE CASTRO, 2004a).

Um breve olhar sobre essas práticas discursivas me permite afirmar que algumas instituições de ensino e alguns professores de língua inglesa, em suas abordagens de ensino, priorizam o ensino da pronúncia e da gramática como forma de aquisição de competência oral na língua-alvo. Ressalte-se, ainda, que o discurso de divulgação do ensino de línguas estrangeiras dos institutos de idiomas no Brasil se constituem em espaços discursivos organizados, influenciadores na relação do aprendente com a língua estrangeira que aprende (GUILHERME DE CASTRO, 2004a), no sentido de construírem e cristalizarem representações relativas à competência oral em língua estrangeira. Isso significa dizer que esse discurso naturaliza que ‘aprender inglês’, no Brasil, representa ‘falar inglês’, sendo que as outras habilidades não são colocadas no mesmo patamar de relevância. Pontue-se, também, que a ênfase na oralidade, em alguns casos, configura-se em uma propaganda enganosa e ilusória, porque quando os sujeitos passam a freqüentar alguns institutos de idiomas percebem que a competência oral prometida é limitada a práticas estruturais de amostras lingüísticas, via de regra, descontextualizadas que são trabalhadas em usos artificiais de língua. Nessa perspectiva, além das outras habilidades, a competência oral é condicionada a uma imposição de ordem gramatical, isto é, de ordem estrutural (morfológica e sintática).

comprehension difficulties or a breakdown of communication. It is sometimes contrasted with accuracy, which refers to the ability to produce grammatically correct sentences but may not include the ability to speak or write fluently (RICHARDS, PLATT & PLATT, 1996:141-142).

³³ Santos (2000a:209-210) define Discurso Acadêmico (DA) como “uma manifestação de sentidos, vinculada a um conjunto de conhecimentos inter-relacionados, que serve de base referencial para caracterizar os sentidos construídos por um determinado grupo de sujeitos, que compartilham de uma mesma postura acadêmica” e Discurso Científico (DC) como um conceito que “contempla uma rede de pressupostos teóricos dispostos em um *continuum* de sentidos, que estabelece parâmetros acadêmicos para a inserção dos sujeitos nesse *continuum*, de acordo com um processo de identificação, adesão ou reconhecimento epistemológico dos mesmos nesse processo”.

Neste sentido, pode-se dizer que uma discursividade³⁴ se constitui, concebendo a competência oral em língua estrangeira como uma habilidade do falante nativo a ser adquirida pelo aprendente brasileiro e como a habilidade mais importante a ser alcançada. Dessa forma, sou levada a questionar como se forma a discursividade dos alunos do Curso de Letras, professores pré-serviço e futuros professores de língua inglesa, em relação à competência oral em língua inglesa.

Acredito que o Curso de Letras é formado por vozes em conflito, por várias instâncias de enunciação discursiva sobre o conceito de competência oral, ou seja, o mundo acadêmico, as universidades, os cursos livres de idiomas, as instituições estrangeiras que têm seus diplomas de proficiência reconhecidos no Brasil etc.

Dessa maneira, posso afirmar que a competência oral em segunda língua ou língua estrangeira é um conceito que tem sido significado de várias formas, ou seja, é uma tecitura discursiva que constitui o conceito em suas diversas instâncias de enunciação discursiva. A interdiscursividade presente no conceito de competência oral representa um tipo de heterogeneidade de significações que designa a busca de apoio de sentidos legitimadores do conceito e que se constitui também objeto de investigação desta pesquisa.

Nesta pesquisa, a competência oral em língua inglesa é concebida sob o prisma da Análise do Discurso de linha francesa e da Análise Dialógica do Discurso, ou seja, trabalho com uma concepção discursiva dessa competência.

Isso significa, como dito anteriormente, que essa noção, nesta tese cunhada como ‘competência oral-enunciativa em língua inglesa’, é compreendida como a habilidade desejada pelo sujeito-aprendente, falante não-nativo, enquanto enunciador em uma língua segunda ou estrangeira. É considerada como a capacidade do aprendente/usuário de uma língua segunda ou estrangeira de estabelecer uma interlocução com outro sujeito, construindo sentidos, enunciando e compreendendo, ou seja, atribuindo sentidos a enunciados realizados por outros sujeitos nessa língua segunda ou estrangeira.

Pode-se, assim, perceber, que a ‘competência oral-enunciativa em língua inglesa’ é uma concepção que não está relacionada à idéia de ‘acuidade lingüística’ como no caso da noção de ‘fluência’, ‘proficiência oral’ ou ‘competência comunicativa’. Enunciar oral e significativamente em uma língua estrangeira constitui, pois, um processo estreitamente ligado a inscrições identificatórias na discursividade da língua-outra e tal processo decorre das identificações e das desidentificações vivenciadas pelo sujeito em relação á língua estrangeira e também em relação a

³⁴ “Discursividade como inscrição de efeitos lingüísticos materiais na história” (PÊCHEUX, 1994:63).

sua língua materna, sendo que as mobilizações em relação à língua primeira se tornam cruciais nesse processo (SERRANI-INFANTE, 1998a, 1998b, 1999).

Isso significa que a noção de ‘competência oral-enunciativa em língua inglesa’ deva, também, ser contemplada a partir de questões que perpassam a formação do professor de língua inglesa pré-serviço e em-serviço. É dos estudos que abordam essa área de formação que passo a discutir na próxima seção.

1.3. A formação do professor de língua estrangeira pré-serviço e em-serviço

A pesquisa aqui desenvolvida tem como participantes, na primeira sincronia (1997), dezoito (18) licenciandos de um Curso de Letras, portanto, todos professores pré-serviço. Na segunda sincronia (2005), tem doze (12) participantes da primeira sincronia, sendo que oito (08) deles atuam como professores de língua inglesa, um (01) atua como professor de língua materna, um atua como professor das quatro primeiras séries do ensino fundamental, um (01) não exerce a licenciatura e um (01) não finalizou a licenciatura em Letras. Isso posto, entendo que me cumpre refletir tanto acerca da formação do professor de LE pré-serviço quanto da formação do professor em-serviço.

Ao refletir sobre o futuro da Lingüística Aplicada no Brasil, Cavalcanti (2004) diz acreditar que a área tem potencial para exercer ainda maior influência no desenvolvimento profissional, incluindo-se aí a educação do professor. Com efeito, a formação de professores de LE pré-serviço e em-serviço tem se revelado uma área de interesse de inúmeros pesquisadores brasileiros.

Em relação à formação do professor brasileiro de LE pré-serviço, posso citar os trabalhos de Santos (2000b), Dellagnelo (2001), De Paula (2001), Freitas (2001), Malatér (2001), Rocha & Freire (2001), Abrahão (2002), Barcelos (2002), Telles (2002), Ortenzi *et al.* (2002), Consolo (2003), Castro (2004), Mello & Dutra (2004a), dentre outros.

Em relação à formação de professores de LE em-serviço, pontuo os trabalhos de Almeida Filho (1999), Celani & Magalhães (2002), Cesconetto *et al.* (2001), Leffa (2001), Malatér (2001)³⁵, Celani (2003), Celani & Collins (2003), Coracini (2003), Consolo (2005), Bertoldo (2003), Freire & Lessa (2003), Liberali, Magalhães e Romero (2003), Gimenez, Arruda & Luvizari (2004), Liberali (2004), Gil (2005), Gimenez (2005), dentre outros.

³⁵ A autora aborda, em seu estudo, as contribuições de professores em-serviço para a formação de professores pré-serviço. Justifica-se, assim, ter tido seu estudo pontuado nas instâncias pré e em-serviço.

Gimenez (2005) analisa algumas coletâneas³⁶, recentemente publicadas por lingüistas aplicados no Brasil, que trazem resultados de pesquisas e reflexões que podem contribuir para que se possa compreender o panorama de formação de professores de línguas em níveis pré e em-serviço nesses primeiros anos do século XXI. Os trabalhos mencionados pela autora abordam a relação teoria e prática na formação de professores de línguas em diferentes contextos e a partir de diferentes referenciais teórico-metodológicos.

Vejamos como tais estudos têm sido interpretados pela comunidade acadêmico-científica. Para tal, selecionei refletir sobre dois artigos (GIL, 2005 E GIMENEZ, 2005) publicados em *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade* (FREIRE, ABRAHÃO & BARCELOS, 2005), o primeiro livro organizado pela Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB) e que representa uma coletânea de textos originalmente apresentados como plenárias ou mesas redondas no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, em outubro de 2004. A seleção se justifica no sentido de serem os dois artigos sobre formação de professores de línguas e estarem inseridos em uma publicação que representa, ainda que parcialmente, um Estado da Arte sobre este foco de pesquisa desenvolvido no âmbito da LA no Brasil.

A origem da linha de pesquisa sobre Formação de Professores se deu em função do deslocamento ocorrido na LA nos anos 90 em que, segundo Gil (2005), a interação em sala de aula passou a ser objeto de estudos das pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. A realização de tais pesquisas começou a sugerir algumas lacunas existentes na formação dos professores pré e em-serviço. Dessa forma, o foco de atenção da sala de aula passa a ser, então, a formação do professor que leva a LA a criar uma “nova transformação transdisciplinar da área, onde novas questões (as educacionais, por exemplo) começam a ter mais peso” (GIL, 2005:174).

Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil, a referida autora coloca que a formação de professores de línguas é uma área da LA que envolve dois macro-contextos: os cursos de pré-formação, ou seja, os cursos de licenciaturas em Letras ou Pedagogia (alfabetizadores, no caso) e os cursos denominados em-formação, ou seja, os programas de formação continuada de professores. Envolve, ainda, alguns micro-contextos em que processos decorrentes dos cursos pré-formação e em-formação podem ser observados. Alguns exemplos seriam as salas de aula nas universidades, os diálogos realizados entre professores do estágio supervisionado e os alunos-professores, os encontros de formação continuada, os diários com autobiografia de professores e as salas de aula de professores em formação continuada. Em

³⁶ Ver páginas 183 e 184 do artigo.

resumo, nas palavras de Gil (2005:175), “os contextos são as práticas discursivas dos professores pré-serviço e em-serviço e outros participantes do processo”.

Além dos macro e micro contextos, a autora delinea alguns focos investigativos, ainda que existam intersecções entre alguns deles, a saber, ‘formação de professores e’: prática reflexiva/consciência crítica; crenças; construção da identidade profissional; novas tecnologias; gêneros textuais; leitura/letramento; ideologias.

Ao apresentar tal sistematização dos estudos de formação de professores de línguas no Brasil, que ela denomina de ‘preliminar’, Gil (2005) considera que o que caracteriza tais estudos é o fato de os sujeitos-participantes investigados estarem inseridos num contexto institucionalmente constituído ou não e que objetivam “entender os processos pelos quais os professores de línguas se tornam *profissionais da área*” (p. 179). O que a autora problematiza é que alguns dos estudos realizados configuram-se apenas em relatos de experiência de projetos de extensão de formação continuada ou em propostas de programas de ensino inovadoras implementadas nas disciplinas do curso de licenciatura, ou seja, não se configuram em “pesquisas empíricas” (p. 179).

Acredito que o mapeamento realizado por Gil (2005) representa um relevante Estado da Arte na área dos estudos sobre a formação do professor de LE no Brasil. A autora, ao pontuar a existência de pesquisas em LA que têm como foco investigativo “formação de professores e ideologia”, explicita que tais estudos³⁷ possuem um caráter mais sociológico e abordam “os processos de formação dos professores a partir das perspectivas ideológicas identificadas nos discursos que percorrem os mesmos” (p. 177).

Gostaria de salientar a existência de estudos, já realizados no Brasil, que abordam a formação de professores de línguas tendo como foco de investigação as discursividades que circulam sobre as línguas materna e estrangeiras no contexto universitário de formação de professores de línguas, a partir de uma inscrição teórica na AD de linha francesa (BAGHIN-SPINELLI, 2002; NEVES, 2002, BERTOLDO, 2000; FERREIRA, 2002; MARTINS, 2003; FÍLBIDA, 2005; DIAS, 2005; dentre outros.)

A realização de estudos dessa natureza me leva a sugerir que outro olhar sobre o processo de formação de professores de línguas tem se configurado na LA e que poderíamos denominar de ‘Discursividades da/na Formação de Professores de Línguas’. A discursividade entendida como um processo que explicita, em seu caráter sócio-histórico-cultural e ideológico, a dinâmica

³⁷ Os estudos mencionados pela autora se inscrevem, teoricamente, nos trabalhos de Bourdieu, Foucault e Fairclough.

de produção de sentidos para contemplar as ações de ensinar e aprender, considerando o sujeito enquanto posição em constante movência de percepções e perspectivas de olhar o outro e os objetos em seu *ethos* de atuação sócio-educacional e profissional. Isso significa perceber alguns deslocamentos epistemológicos no sentido de investigar a inserção histórico-ideológica das práticas enunciativas de professores pré e em-serviço em sala de aula.

O segundo artigo, ao qual me referi anteriormente, diz respeito às contribuições da LA para alguns dos desafios contemporâneos na formação de professores (GIMENEZ, 2005). A autora apresenta sete, dentre vários desafios na formação de professores no contexto brasileiro, ressaltando a existência de entrelaçamentos entre eles. Esses desafios serão aqui abordados para que possa construir uma reflexão sobre a questão.

O primeiro desafio seria a *definição da base de conhecimento profissional*. Segundo a autora, a preparação de profissionais na área de ensino de línguas tem recebido contornos diferenciados a partir do momento em que essa preparação, tradicionalmente vinculada à Lingüística e à Literatura, começa a pensar a formação de professores “sob novos paradigmas que problematizam a centralidade do conhecimento de ‘conteúdo’ e problematizam a relação teoria e prática” (p. 186). Nesse sentido, passa-se a considerar a ‘formação’ como processo de aprendizagem que leva em consideração o aprendiz e seus conhecimentos e que ‘tornar-se professor’ implica o envolvimento em tomadas de decisões que, por sua vez, são perpassadas por implicações políticas. Assim, a base de conhecimento do professor de hoje não pode ser concebida sem que essas definições sejam elaboradas isentas de uma análise das conseqüências de diferentes arranjos curriculares, das condições nas quais os professores de línguas trabalham e, ainda, das propostas que vinculam os conhecimentos necessários ao mercado de trabalho. Apesar disso, a autora afirma que muitos novos currículos de Letras ainda entendem que os conhecimentos teóricos precedem e direcionam a prática dos futuros professores de línguas, o que faz com que a prática de ensino ainda permaneça como o principal componente curricular de se pensar a prática profissional.

Isso posto, a autora considera que a LA pode contribuir para os cursos de Letras, tendo em vista a maneira como aborda questões de língua e linguagem, pela preocupação que dispensa às questões práticas e pelas visões alternativas sobre o que seja língua na sociedade. Entretanto, problematiza a possibilidade da LA ser tratada como mais uma disciplina teórica a direcionar a prática, o que pode fazer com que a LA corra o risco “de se tornar mais uma no elenco das descartáveis” (p. 188). Ao analisar o trabalho de Bertoldo (2003) que defende que a LA, na graduação, se configura como disciplina provedora do conhecimento teórico-aplicado necessário

a direcionar a prática, Gimenez (2005), por um lado, pontua sua discordância, admitindo, que “em algumas situações isso possa ser verdadeiro” (p. 188). Por outro lado, apesar de admitir tal possibilidade, a autora afirma que

não é motivo suficiente, porém, para se atacar a LA como se seu projeto fosse o mesmo de outras disciplinas puramente teóricas. É preciso reconhecer também que a LA tem procurado se afirmar como área teórica e não apenas prática. Isto porque teoria e prática não se dissociam neste campo disciplinar (p.188).

A LA, assim, pelo fato de se preocupar cada vez mais com questões políticas e sociais vinculadas ao uso da linguagem em diferentes contextos, tem se tornado, para a autora, mais relevante na formação de professores de línguas.

Concordo com a autora em relação ao tratamento que se tem dado à definição de base de conhecimento profissional em alguns Cursos de Letras. Aliás, há algum tempo, tem se atribuído aos Cursos de Letras a lacunar formação dos professores de línguas estrangeiras (CELANI, 1984; CAVALCANTI E MOITA LOPES, 1991; PÉREZ GÓMEZ, 1992; MOITA LOPES, 1996; MAZA, 1999; dentre outros).

No Brasil, as instituições de ensino superior, a partir de uma orientação básica do MEC, definem a grade curricular dos Cursos de Letras. Nesse sentido, as grades são constituídas, segundo Santos (2000a) pela instauração de “possibilidades diversas de intervenções epistemológicas e interferências de ordem metodológica, no lidar com diferentes vertentes teóricas” (p. 189). Muitas vezes, afirma o autor, o processo de seleção dos componentes curriculares é realizado de forma aleatória e não se leva em consideração a construção de inter-relações teóricas entre esses componentes, o que permitiria o esboço de um perfil epistemológico para o Curso de Letras. Isso faz com que a formação do professor se configure de forma descontínua, fragmentada e fragmentária. Nos argumentos de Santos,

Descontínua, pela ausência de conexões entre os componentes curriculares; fragmentada, pelo fracionamento de conteúdos sem se estabelecer relações entre os mesmos e, fragmentária, porque o professor em formação tem tido dificuldades em reconhecer tanto essa descontinuidade quanto esse fracionamento de disciplinas e conteúdos (p. 192).

Nesse sentido, além dos estudos sobre a formação de professores de línguas pré e em-serviço que já desenvolve em seu escopo teórico, entendo que a LA pode também contribuir, realizando pesquisas que examinem o discurso fundador dos Cursos de Letras e quais os desdobramentos dessa discursividade na formação dos professores de línguas.

O segundo desafio seria a *relevância das pesquisas para a formação de professores*. Segundo Gimenez, pesquisas que passaram a adotar a sala de aula como foco de investigação, principalmente as realizadas a partir dos anos 90, tiveram como resultados que as ações dos professores são norteadas menos pelo interesse em implementar teorias e mais por seus conhecimentos prévios, crenças, representações e valores. Dessa forma, a autora considera como pertinente que a LA amplie seu escopo de pesquisa em outros referenciais teóricos e que reconheça o papel relativo de determinadas teorias, quando trazidas para iluminar questões específicas de ensino e aprendizagem de línguas em salas de aulas.

Acredito que a LA, devido ao seu caráter inter/transdisciplinar, ao buscar uma multiplicidade de interfaces em campos e disciplinas afins para discutir questões de linguagem e como área primordial para problematizar as questões que constituem o processo de ensino e aprendizagem de línguas pode, sem dúvida, contribuir para a área de formação de professores brasileiros de línguas estrangeiras. Entendo que a realização desta pesquisa em LA, sob o prisma da Análise do Discurso de Linha Francesa e da Análise Dialógica do Discurso, se configura em uma tentativa de se lançar outros olhares sobre o processo de ensinância e aprendizagem de línguas estrangeiras e sobre a formação do professor brasileiro dessas línguas.

O terceiro desafio seria a *abordagem articuladora da teoria/prática*. Para tratar desse desafio, a autora realiza uma análise da abordagem reflexiva que tem sido adotada como possibilidade de se articular teoria e prática na formação de professores e que pode se revelar eficiente na medida em que diminui a resistência de professores às teorias oriundas da ‘academia’.

No entanto, a autora ressalta a existência de críticas que têm sido levantadas a respeito da abordagem reflexiva³⁸. Tais críticas, segundo a autora, apesar de não apontarem para soluções dos paradoxos enfrentados por formadores, residem no fato de questionar a possibilidade de se atingir controle ou sistematizar a reflexão e, também, no fato de se manter relações de poder ao promover determinados tipos de reflexão. Gimenez admite a relevância de se levantar questionamentos desta natureza, mas defende a necessidade de se reconhecer que as relações existentes entre pesquisadores, formadores e professores “não escapam de considerações sobre poder e a valoração dos diferentes tipos de conhecimentos em diferentes ambientes” (p. 192), mesmo aqueles que se propõem a denunciar o possível caráter manipulador da abordagem reflexiva. Com essas considerações, a autora entende que a LA, como área multidisciplinar, é capaz de oferecer contribuições para a superação entre teoria e prática, principalmente quando

³⁸ A autora se refere especificamente ao trabalho de Coracini (2003).

realiza seus estudos tendo como base conhecimentos produzidos a partir de experiências pessoais.

Para que possa contribuir de forma a interferir nas diferenças entre teoria e prática, compreendo que a LA deva ampliar a realização de estudos sobre a forma como os professores pré e em-serviço tem sido expostos às teorias.

No Curso de Letras, por exemplo, como mostra Santos (2000a), a formação do professor, em muitos casos, tem se apresentado apenas como

um exercício de instrução, que se pretende provedor de um circuito de conhecimentos em que o professor em formação é exposto às teorias, para serem recebidas como preceitos de práticas acadêmicas supostamente estáveis e isentas de questionamento (p. 192).

Cumpre-me, também, não me furtar de tecer alguns comentários acerca da formação de professores de línguas estrangeiras institucionalizada pelos institutos de idiomas. Nesses espaços circulam, também, dizeres sobre a eficácia da teoria para direcionar a prática, ou seja, teorias que são legitimadas por essas instituições são dadas como verdades absolutas e, conseqüentemente, essas teorias legitimam a prática que nelas se estabelecem. No entanto, muitas vezes, nos ‘treinamentos’ realizados pelos institutos, nem mesmo a teoria ‘legitimada’ é abordada, mas apenas uma prática que é balizada, sobretudo, pelo ‘como-fazer’ e ‘quando-fazer’.

A imagem de eficácia construída nesses espaços, por sua vez, passa a circular sócio-ideologicamente e, muitas vezes, faz com que professores-formadores e professores-em-formação, no Curso de Letras, nela ainda se identifiquem. Para exemplificar, basta observar a relevância e o lugar que se dá ao livro didático em algumas salas de aula de línguas estrangeiras nas universidades brasileiras. É fato que várias universidades têm tentado problematizar essa questão, mas basta um pequeno levantamento entre colegas de profissão para que se possa perceber que o livro didático, como fonte única dos estudos acadêmicos em línguas estrangeiras, ainda faz parte da cultura de ensinar e aprender línguas estrangeiras na universidade. Como aponta Santos (2000a), muitas vezes, o programa de algumas disciplinas do Curso de Letras por ele investigado “são elaborados com base na seqüência de conteúdos estabelecidos pelos manuais” (p. 197). Cumpre-me, portanto, questionar até que ponto a dependência (ou uma refêm-cialidade) do livro didático não se configuraria em apenas uma ferramenta de exercício pedagógico, em uma ilusão, uma retroalimentação do equívoco da completude conteudística ou até mesmo em um dispositivo para velar (in)competências de forma(r)-ação dos próprios formadores e dos professores em formação.

O quarto desafio seria *o impacto e sustentabilidade das propostas resultantes de pesquisas*. Segundo a autora, há um descompasso entre as propostas oriundas de programas de formação de professores e as situações concretas em que atuam. Ressalta, ainda, a existência de poucos estudos sobre os efeitos que algumas práticas de pesquisa causam em ações concretas de sala de aula. No seu entendimento, a LA, ao incorporar o contexto como elemento importante de entendimento do trabalho do professor e de intervenção, configura-se em espaço “acolhedor, justamente por sua aceitação da diversidade teórica e metodológica” (p. 195), o que contribuiria para uma resposta mais adequada às demandas de política de formação. Políticas que, segundo ela, geralmente se encontram muito distantes das pesquisas e das reflexões produzidas na academia.

Para que os resultados de pesquisas realizadas no âmbito da LA possam provocar efeitos na política de formação de professores, para que o descompasso, pontuado por Gimenez (2005), entre as propostas oriundas de programas de formação de professores e as situações concretas em que atuam possa ser melhor compreendido e, conseqüentemente, minimizado, o professor-formador precisa constituir uma prática de modo que o professor (pré e em-serviço) tenha um olhar sobre sua própria formação. Cabe, então, à LA construir espaços de discussão para que as práticas discursivas de sala de aula sejam re-significadas tanto pelos professores-formadores quanto pelos professores-em-formação e que tais espaços se configurem em fóruns de discussão e de coletas de dados para realização de pesquisas.

Alguns programas que objetivam criar espaços de formação de professores de línguas estrangeiras já se encontram institucionalizados no Brasil, como por exemplo, o programa de formação contínua de docentes de Inglês, coordenado pela Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani em São Paulo e denominado *A Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática*. Esse programa vem se desenvolvendo desde 1995, num processo cooperativo entre a Associação Cultura Inglesa São Paulo, financiadora do programa, e uma equipe de professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O programa, que tem como base teórica a pesquisa sócio-histórica (Vygotsky e seus seguidores) e o conceito do ‘agir comunicativo’ de Habermas (discutido por Bronckart), tem como objetivo principal a formação contínua de professores-educadores e visa à formação profissional.

Em relação à esfera da construção do conhecimento, a contribuição do programa reside no fato de atentar para a “questão da construção da identidade social do professor de língua

estrangeira, neste caso de inglês, e das maneiras como o conhecimento identitário construído afeta as práticas discursivas³⁹ e as relações sociais” (CELANI, 2002:19).

Como objetivos específicos, o programa pretende contemplar

como o professor da escola pública se vê como profissional da educação; como vê a relação de sua atuação pedagógica com a educação global do adolescente; como entende a função social de seu objeto de ensino no contexto sócio-histórico em que atua (CELANI, 2002:19).

Nesse sentido, os objetivos propostos pelo programa se configuram em uma tentativa de se examinar as práticas discursivas de sala de aula re-significadas pelos próprios professores. Em seus objetivos propostos, o programa apresenta-se como parâmetro para que outras iniciativas sejam possíveis de serem constituídas nas diferentes regiões do Brasil. Trabalhar as discursividades da/na formação de professores de línguas, como sugerido anteriormente, constitui-se em uma dessas possibilidades, tanto na formação dos professores pré-serviço quanto na formação dos em-serviço, na medida em que se trabalharia a inserção histórico-ideológica das práticas enunciativas desses professores em sala de aula.

O quinto desafio seria a *relação das pesquisas com políticas públicas de formação*. Afirmando a existência de um fosso entre as políticas educacionais no Brasil e as pesquisas brasileiras realizadas, Gimenez denuncia a incipiente influência dos resultados das pesquisas sobre as ações voltadas para a formação dos professores de línguas e clama que a LA precisa questionar de que modo pode, efetivamente, contribuir para a elaboração de políticas de formação de professores. Isso significa não manter os resultados de pesquisa restritos ao ambiente acadêmico e significa, também, dialogar não somente com os professores, mas também com aqueles que se configuram como responsáveis pelos programas de formação de professores pré e em-serviço.

Entendo que as pesquisas em LA sobre formação de professores de LE influenciariam as políticas dessa formação no Brasil, na medida em que enfocassem as filiações teóricas do professor formador e como elas se traduzem no momento em que ele aborda o processo de ensinância-aprendência de línguas na formação do professor pré e em-serviço, ou seja, como o professor formador constitui seus saberes sobre a língua e como constrói uma discursividade e uma metadiscursividade sobre o processo de ensinância-aprendência de línguas estrangeiras. Dito de outra forma, o professor-em-formação, várias vezes, reconhece no professor-formador

³⁹ Práticas discursivas, na pesquisa sócio-histórica, são entendidas como “produções simbólicas que se constituem nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas” (CELANI, 2002:25).

apenas uma teoria pronta para ser reproduzida em sala de aula, ou seja, o professor-formador é reconhecido como um reprodutor de teorias por ele legitimadas. Isso me leva a questionar até que ponto a discursividade e a metadiscursividade dos professores-formadores sobre o processo de ensino e aprendizagem coincidem com a realidade das escolas de ensino fundamental e médio que muitos dos professores-em-formação já têm em sua referência como alunos que foram um dia e que vislumbram como referência para sua futura prática educacional. Em alguns Cursos de Letras, por exemplo, os alunos se formam na tensão entre “como ensinar inglês em institutos de idiomas” (discursividade na prática dos professores-formadores em suas aulas de inglês) e “como ensinar inglês na escola pública” (metadiscursividade dos professores-formadores nas disciplinas pedagógicas). Nessa tensão, muitas vezes, os graduandos acabam por reconhecer apenas a impossibilidade (e porque não dizer a inércia) dessa formação em suas (futuras) práticas educacionais, pois essa formação não coincide com a realidade que eles viveram como alunos de ensino fundamental e médio e que, por conseguinte, projetam com a realidade que enfrentarão nesses mesmos contextos.

O sexto desafio seria a *identidade profissional dos formadores*. Para a autora, “um dos grandes desafios é o formador se ver como tal” (p. 196), principalmente nos cursos de graduação em que os professores-formadores são representados apenas por aqueles que se envolvem com a prática de ensino e que, algumas vezes, se restringem aos professores dos departamentos de Educação. A autora denuncia, inclusive, a existência de um desprestígio para aqueles que se envolvem com a disciplina em contraponto ao prestígio dispensado àqueles que se consideram ‘pesquisadores’.

A questão do ‘professor-formador de professores de línguas’, no meu entendimento, emerge dentro da conjuntura de reflexões que até aqui se realizaram, como elemento que merece especial atenção no escopo da LA em relação a vários questionamentos.

Quais são os dizeres presentes nos contextos de formação de professores de línguas? Quais os discursos que atravessam esses dizeres? Como esses discursos são constituídos e como constituem os sujeitos participantes do processo de formação? Como os discursos funcionam nesses contextos e afetam as relações de poder (entre instituições, professores-formadores, professores-em-formação, teoria, prática, material didático, etc)? Como se constitui o amálgama de referenciais discursivos⁴⁰ do professor-formador e do professor-em-formação? Quais os desdobramentos de todas essas questões para a LA?

⁴⁰ Filiações teóricas do professor-formador, suas posições teóricas e como essas posições se refletem na prática.

O professor-formador, visto como proficiente na língua estrangeira, é respaldado pelo papel social que lhe confere uma autoridade na sala de aula e, assim, se vê como detentor do conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem. O professor-formador se inscreve em uma rede de sentidos⁴¹ que é tomada como referencialidade para o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. A focalização se desloca da constituição do sujeito para a aplicação de uma rede sentidural⁴² que reflete a circunscrição ideológica do formador.

O que quero problematizar, do lugar discursivo no qual concebo a discursividade como elemento constitutivo e constituinte do processo de formação de professores, é: a) qual a influência dos professores-formadores em seus diversos contextos de atuação, quando revelam posturas de “aliciamento acadêmico” para as filiações teóricas nas quais se circunscrevem, provocando uma “espécie de partidarização do conhecimento científico” (SANTOS, 2000a:197-198)?; b) que influência esses professores exercem quando intervêm no processo de formação, buscando ações metodológico-educacionais concebidas, como propõe (SANTOS, 2000a:198), “sob a tríade *produção-construção-criação* de reflexões” de forma a fazer com que professores-em-formação e professores-formadores, conjuntamente, esboquem práticas acadêmicas mais dinâmicas que contemplariam uma diversidade de enfoques teóricos e abordagens?

Nesse sentido, acredito que as pesquisas em LA podem lidar com o desafio aqui abordado por Gimenez (2005), constituindo-se provedora de algumas respostas a alguns desses questionamentos, na medida em que busca trabalhar inter/transdisciplinarmente com diferentes áreas do conhecimento, áreas que se ocupem, inclusive, das discursividades que até aqui venho defendendo.

O sétimo e último desafio seria a *integração das formações inicial e continuada*. Para Gimenez, essa clássica separação tem contribuído para a manutenção de uma distância razoável entre essas duas instâncias de aprendizagem profissional. Segundo a autora, uma das questões centrais está no modo como diferentes participantes dos processos de formação definem os ‘problemas’ a serem nomeados. Por exemplo, o formador, como mediador do processo de formação, se vê como organizador de oportunidades para que os problemas sejam nomeados coletivamente. A autora defende a necessidade de um processo de exploração conjunta que leve à reconceituação das diferentes naturezas dos problemas que perpassam o processo de formação, uma etapa do processo que despenderia, inclusive, um tempo considerável antes que soluções

⁴¹ As significações as quais se remetem às crenças teóricas do professor formador e os contextos aos quais ele atribui essas significações.

⁴² Formas de encaminhamento das significações, pelo professor formador, em sua prática do processo de formação.

fossem propostas. Para Gimenez, a LA, nesse sentido, poderia contribuir com a criação de espaços coletivos para definição de problemas e ações de formação.

Para que se possa integrar as formações inicial e “permanente” (FREIRE, 1996/2005:39) como prefiro adjetivá-la, acredito na possibilidade de os professores de línguas estrangeiras pré e em-serviço, em seus diferentes contextos de formação, poderem, por um lado, assumir as dificuldades que hoje encontram no momento de conceber o ato de ensinar, e, por outro lado, assumir que podem provocar deslocamentos, de alguma forma, no processo de ensinância-aprendência no qual estão inseridos.

Essa possibilidade contemplaria que o professor pudesse construir sua “mentalidade de ensino”. Elaborado por Santos (2000b), esse conceito pretende defender que é na e pela ‘mentalidade de ensino’ que o professor de língua estrangeira se constitui sujeito do seu fazer pedagógico e agente de transição discursiva, é na e pela ‘mentalidade de ensino’ que esse professor esboça uma atitude política de interferência no processo histórico com sua prática.

‘Mentalidade de ensino’ é definida, pelo autor, como

as vinculações teóricas do professor, conscientes ou não, sobre o que é interagir com aprendizes; sobre como encaminhar amostras de conhecimento ou ainda, sobre o que se constrói com a exposição crítica a essas amostras, na relação com esses aprendizes (p. 77).

Para ele, discutir a construção da ‘mentalidade de ensino’ do professor de línguas estrangeiras significa lembrar ao professor a relevância de suas escolhas histórico-ideológicas em relação ao material didático utilizado, em relação ao uso de tecnologias de ensino e em relação à natureza das relações entre sujeitos (professor-aluno) no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, fica latente, para o professor, a necessidade de fortalecer suas convicções enquanto sujeito enunciativo de suas inscrições discursivas, fica demarcada ao professor a necessidade de se conscientizar de seu papel social e ideológico na sala de aula de língua estrangeira⁴³.

Acredito que a LA possa interferir na integração das formações inicial e permanente, no sentido de buscar ampliar os horizontes de constituição do sujeito na língua estrangeira, na postura do professor-formador, para que se possa promover a constituição do professor-em-formação. Ao ampliar esses horizontes, o processo de ensinância e aprendizagem das línguas

⁴³ O conceito de “Mentalidade de Ensino” (SANTOS, 2000b) encontra-se melhor delineado no Capítulo 2 deste trabalho.

estrangeiras será perpassado pela possibilidade de enfrentamento da incerteza, do risco, da imprevisibilidade.

Ao ampliar esses horizontes, e embora esteja lançando um olhar sobre os acontecimentos da formação do professor de língua estrangeira com referencialidades teóricas outras, remeto-me à epígrafe deste primeiro capítulo, por acreditar que o objetivo da formação docente

não é reduzir a incerteza mediante as rotas que os velhos mapas nos indicam, mas sim propiciar uma atitude de busca também fora dos mapas, para que seja possível encontrar os lugares procurados. Vale lembrar as palavras de Melville em *Moby Dick*: It's not down in any map; true places never are. Não está em nenhum mapa, os lugares verdadeiros nunca estão. E, na educação, 'os lugares verdadeiros', cuja busca nos leva sempre para diante e para o alto, estão em nossa capacidade de criá-los dentro de nós mesmos e de, especialmente, fazer com que eles façam sentidos para nossos alunos Celani (2004a:56).

Dessa forma, entendo que uma possibilidade de se “encontrar os lugares procurados”, tanto na formação pré quanto na em-serviço, residiria, na visão discursiva aqui defendida, no fato de os professores em formação poderem se constituir sujeitos-professores e a partir dessa constituição, possam eles mesmos construir suas discursividades para o processo de ensinância e aprendizagem das línguas estrangeiras e, conseqüentemente, possam eles mesmos buscar uma formação permanente identificatória com tais discursividades.

Tendo realizado uma reflexão sobre a formação do professor de língua estrangeira pré e em-serviço, apresento um quadro esquemático desse capítulo primeiro, aqui finalizado. Em seguida, no Capítulo 2, passo a tratar da Orientação Teórico-Metodológica construída para a pesquisa.

Resumindo o Capítulo Primeiro

Neste capítulo, para tentar dar conta da historicidade, da constituição e da proposta de pesquisa que nesta tese pretendo desenvolver, busquei:

- a) contextualizar o leitor acerca das justificativas e dos objetivos que conduziram à realização desta pesquisa, tendo como foco como os sujeitos-professores de língua inglesa, pré e em-serviço, constroem representações sobre sua competência oral-enunciativa em língua inglesa nos processos discursivos instaurados em diferentes contextos de interação verbal e como se traduzem essas representações nas experiências de ensino-aprendizagem da língua inglesa;
- b) discutir a noção de ‘competência oral-enunciativa em língua inglesa’ para compreendê-la e assumi-la, numa perspectiva discursiva, como uma competência desejada pelo sujeito falante não-nativo enquanto enunciador em uma língua outra, como a capacidade desse sujeito de estabelecer uma interlocução com outro(s) sujeito(s), construindo sentidos, enunciando e compreendendo, ou seja, atribuindo sentidos a enunciados realizados por outros sujeitos nessa língua outra;
- c) abordar estudos realizados sobre a área de formação de professores de línguas pré e em-serviço, no escopo da Lingüística Aplicada, para propor que tais estudos podem ser ampliados por meio de uma interface com a Análise do Discurso e para defender que os professores em questão devem construir suas discursividades para o processo de ensinância e aprendizagem das línguas estrangeiras e, conseqüentemente, possam buscar uma formação permanente identificatória com tais discursividades.
- d) apresentar as perguntas de pesquisa delineadas nas duas sincronias de investigação.
 - Para nortear a análise dos dados coletados na primeira sincronia, foram elaboradas as seguintes perguntas: 1) como os participantes da pesquisa, sujeitos-licenciandos em Letras, representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e a de seus colegas no contexto de sala de aula de Conversação em Língua Inglesa na universidade?; 2) como se traduzem essas representações nas experiências de aprendizagem de língua inglesa nesse contexto de formação pré-serviço?; 3) em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes?
 - Para nortear a análise dos dados coletados na segunda sincronia, foram elaboradas as seguintes perguntas: 4) como os participantes da pesquisa, sujeitos-licenciados em Letras, representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e a de seus interlocutores nos diversos contextos por eles vivenciados após a graduação?; 5) como se traduzem essas representações nas experiências de ensino de língua inglesa em diferentes contextos educacionais?; 6) em quais formações discursivas se inscrevem as práticas discursivas presentes nos depoimentos dos participantes?
 - Para construir uma análise em relação às duas sincronias, elaborou-se a seguinte pergunta: 7) quais as relações que podem ser estabelecidas entre as duas sincronias?

CAPÍTULO 2

Orientação Teórico-Metodológica

A posição de trabalho que aqui evoco em referência à análise de discurso não supõe de forma alguma a possibilidade de algum cálculo dos deslocamentos de filiação e das condições de felicidade ou de infelicidade evenemenciais. Ela supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados. Face às interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim, de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade.

Pêcheux (1983/2002:57)

(...) o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos. Esses limites de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente.

Bakhtin (1953/2003:274-275)

2. Introdução

Esta tese se inscreve, como base teórica, na Análise do Discurso (AD) de linha francesa e, como base referencial, na Análise Dialógica do Discurso (ADD).

A AD de linha francesa diz respeito á corrente histórico-ideológica constituída, na França, a partir dos trabalhos realizados por Michel Pêcheux.

A Análise Dialógica do Discurso diz respeito, nas palavras de Brait (2003b:126), a

um conjunto de procedimentos analíticos, um arcabouço teórico que, embora não formando um corpo acabado de conceitos e formas de aplicação, está articulado no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin e seu círculo, independentemente da discussão a respeito da autoria individual de cada trabalho.

Neste capítulo, busco expor as concepções teóricas das bases acima mencionadas e que norteiam o trabalho teórico-analítico desta tese.

Na seção 2.1, exponho as bases e as interfaces construídas e que dizem respeito à AD de linha francesa e suas filiações teóricas. Noções como língua, discurso, sujeito, memória e sentido são abordados para que possa delinear como os participantes da pesquisa e seus dizeres são aqui concebidos. Noções como formação discursiva e formação ideológica, intradiscurso e interdiscurso são, também, pontualmente abordadas. Nesta seção realizo, ainda, uma reflexão sobre alguns atravessamentos teóricos que procuro estabelecer entre Pêcheux e Bakhtin.

Na seção 2.2, exponho a base referencial construída, abordando concepções como dialogismo, polifonia, mentalidade de ensino, representação e identificação.

Cumpré ressaltar que outras noções e outros conceitos, constitutivos dos aqui pontuados, serão também abordados sempre que necessários.

Minha circunscrição teórica justifica-se pela concepção de linguagem que adoto, ou seja, a linguagem constituída por um aspecto material (a língua) que é atravessada pela história e pela ideologia, as quais caracterizam relações essenciais para se perceber os sentidos. Ao refletir sobre a relação sujeito-linguagem-história, a AD tem como objeto o discurso, lugar onde se dá essa relação. Nos pressupostos teóricos da AD, a ideologia se materializa na linguagem, faz parte do funcionamento da linguagem, é mecanismo estruturante do processo de significação. É dessa forma “que a Análise de Discurso permite compreender a ideologia – e o seu funcionamento imaginário e materialmente articulado ao inconsciente – pelo fato mesmo de pensá-la fazendo intervir a noção de discurso” (ORLANDI, 2002a: 96).

Para a AD, os processos discursivos não são expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva que utilizaria acidentalmente os sistemas lingüísticos (PÊCHEUX, 1975/1997), mas sim processos que são diferenciados de acordo com os processos ideológicos que os determinam.

A AD propõe problematizar as maneiras de ler, considerando a opacidade como característica da linguagem, o que nos possibilita ‘enxergar’ formas de significação, construir interpretações e explicar como a produção de determinados enunciados pode mobilizar forças e investir organizações sociais. Nos permite, assim, observar os fenômenos lingüísticos concebidos como um funcionamento não integralmente lingüístico, mas definido em referência ao mecanismo de colocação dos sujeitos e do objeto de discurso, nesse caso, as condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 1969/1990). Isso significa analisar o processo discursivo a partir de suas condições de produção, na medida em que o discurso é constituído social e historicamente. Portanto, se os processos discursivos estão na fonte da produção dos efeitos de sentido, a língua constitui, dessa forma, o lugar material onde se realizam os referidos efeitos (PÊCHEUX, 1969/1990).

Como dito anteriormente, nesta pesquisa, objetivo realizar, em dois momentos sincrônicos, um estudo em que pretendo investigar alguns participantes tanto na condição de licenciandos (professores pré-serviço) quanto na condição de licenciados em Letras (alguns deles professores em-serviço). Almejo examinar como esses sujeitos representam tanto a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa quanto a de seus interlocutores, nos dois momentos sincrônicos investigados, e quais as relações que podem ser estabelecidas entre essas duas sincronias. A noção de competência oral-enunciativa será investigada, reconhecendo que quando o sujeito-aprendente de língua inglesa - e (futuro) professor dessa língua - toma a palavra (em língua materna e/ou estrangeira¹), ele toma uma posição enunciativa, que dirá respeito a processos identificatórios, a relações de poder decorrentes de filiações sócio-históricas e redes de memória de sua constituição (SERRANI-INFANTE, 2000b).

Isso posto, essa pesquisa se configura em um estudo que, numa abordagem inter/transdisciplinar, abrange questões e conceitos da Lingüística Aplicada, da Análise do Discurso de linha francesa e da Análise Dialógica do Discurso. Espero contribuir para uma compreensão mais significativa do conceito de competência oral-enunciativa em língua inglesa, especialmente quando se pensa este conceito em um Curso de Letras, curso formador de

¹ Na primeira sincronia, os participantes enunciam em língua materna (nos questionários) e, em língua materna e língua inglesa (nas aulas de conversação). Na segunda sincronia, enunciam em língua materna (depoimento AREDA).

professores de línguas e quando se pensa, também, esse conceito nos diferentes contextos profissionais vivenciados pelos licenciados em Letras.

2.1. Bases e Interfaces Teóricas

2.1.1. A Análise do Discurso e suas filiações teóricas

A AD surgiu na França, no fim da década de sessenta, como possibilidade de um campo novo dentro da conjuntura teórico-política francesa da época. Para Malidier (1994), o surgimento da disciplina AD pode ser destacado como o momento de uma dupla fundação por meio dos trabalhos realizados por Jean Dubois e Michel Pêcheux, ambos ligados ao marxismo e que partilhavam “as mesmas evidências sobre as lutas de classes, sobre a história, sobre o movimento social” (MALDIDIER, 1994:17). Ambos, também, problematizavam a relação entre o objeto (discurso) e o dispositivo de análise. Entretanto, as diferenças entre as propostas dos dois fundadores “explicam os rumos que a Análise do Discurso vai tomar posteriormente” (GREGOLIN, 2003:23). Isso porque Dubois desenvolvia trabalhos como lingüista (lexicólogo reconhecido) em uma universidade e Pêcheux era um filósofo que, ligado a Althusser, preocupava-se em discutir a epistemologia das ciências, numa época em que o estruturalismo triunfava e a Lingüística estava no centro dessas ciências. Dessa forma, Marxismo e Lingüística incidiram na constituição epistemológica da AD na conjuntura teórica francesa do final dos anos sessenta.

Porém, para Dubois, a instituição da AD configurava-se em uma continuação natural da Lingüística, ou seja, como bem resume Gregolin (2003), tratava-se de “colocar um modelo sociológico para estender a análise lingüística à enunciação e o dispositivo de análise tinha como objetivo o controle das variantes de um *corpus* contrastivo” (p. 24). Já para Pêcheux, a instituição da AD configurava-se na criação de um campo de investigação, sendo que suas maiores preocupações eram a epistemologia, o corte realizado entre *langue* e *parole* estabelecido por Saussure e a conseqüente reformulação da *parole*. A AD pensada por ele surge como uma “ruptura epistemológica com a ideologia que domina nas ciências humanas, especialmente a psicologia” (MALDIDIER, 1994). Em sua proposta, Pêcheux interroga a metodologia e propõe um dispositivo analítico, cujo objetivo era integrar a análise das condições de possibilidades do discurso e dos processos discursivos. Um outro objeto, o *discurso*, é tomado, sendo sua definição sempre determinada e apreendida dentro de uma relação com a história e sempre construída a

partir de hipóteses histórico-sociais que não se confundiam nem com a evidência de dados empíricos, nem com o texto. Para Malidier (1994:21) “um tal objeto discurso representava, no campo da lingüística, um verdadeiro deslocamento”.

Assim, a AD, do ponto de vista político, nasce na perspectiva de uma “intervenção, de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo lingüístico então vigente” (LEANDRO FERREIRA, 2005b:14), abrindo um campo de questões no interior da própria lingüística e provocando deslocamentos, por exemplo, em conceitos como língua, sujeito e historicidade, até então marginalizados pelas correntes teóricas da época.

O conceito de enunciação também se configura em outra diferença marcante entre os dois protagonistas. Pêcheux, numa perspectiva marxista-althusseriana, propõe uma teoria não-subjetiva do discurso, ou seja, para ele não há sujeitos individuais no discurso, mas sim, ‘formas-sujeito’² que são produzidas pelo assujeitamento à ideologia. Em Dubois, nas palavras de Gregolin (2003:24), “há a assunção explícita da categoria da enunciação, a partir dos trabalhos de Benveniste e de Jakobson, o que determinava a incorporação do conceito de ‘sujeito do discurso’ por uma via idealista, sem problematização”.

Posteriormente à sua fundação e em consequência das mudanças políticas e epistemológicas que permearam o panorama histórico francês, a AD tem passado por “uma incessante reconstrução e retificação” (GREGOLIN, 2003:24).

Malidier (2003), em sua ‘rememoração’, pontua que o projeto de Pêcheux nasceu sob o signo da articulação entre a lingüística, o materialismo histórico e a psicanálise. Dessa forma, cumpre-me discorrer acerca da referida articulação, pontuando alguns atravessamentos constitutivos da obra de Pêcheux, representados por estudiosos como Althusser, Foucault, Bakhtin e Lacan. Isso porque, são esses atravessamentos que norteiam a elaboração do arcabouço teórico-metodológico-analítico desta pesquisa.

Gregolin (2003:25) pontua que esses quatro nomes

estão no horizonte da AD derivada de Pêcheux e vão influenciar suas propostas: Althusser com sua releitura das teses marxistas; Foucault com a noção de formação discursiva, da qual derivam vários outros conceitos (interdiscurso; memória discursiva; práticas discursivas; etc); Lacan e sua leitura das teses de Freud sobre o inconsciente, com a formulação de que ele é estruturado por uma linguagem; Bakhtin e o fundamento dialógico da linguagem, que leva a AD a tratar da heterogeneidade constitutiva do discurso.

² ‘Forma-sujeito’: responsável pela ilusão de unidade do sujeito; é a forma pela qual o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui, sendo que tal identificação se baseia no fato de que os elementos do interdiscurso, ao serem retomados pelo sujeito do discurso, acabam por determiná-lo (PÊCHEUX, 1975/1997).

Em relação a Althusser, foi por ele e por sua intervenção no movimento revolucionário que começou o retorno reflexivo de Pêcheux (MALDIDIER, 2003). A AD, dessa forma, encontra no materialismo histórico, na ideologia althusseriana, o sujeito assujeitado, materialmente constituído pela linguagem e devidamente interpelado pela ideologia (LEANDRO FERREIRA, 2005b).

Em uma perspectiva marxista, o desenvolvimento da vida social, política e intelectual de uma sociedade é dominado pelo modo de produção da vida material. Da base econômica assim constituída, surgem as classes sociais de uma sociedade e, dentro dessas classes, coexistem relações de dominância e dominação. Nesse sentido, “do ponto de vista da concepção materialista da História, o fator determinante na História é, em última instância, a produção e a reprodução da vida material” (GREGOLIN, 2003:26).

Althusser concebia a ideologia como a maneira pela qual os homens vivem as relações com suas condições materiais de existência. Assim, na clivagem que Pêcheux faz das concepções althusserianas, ele recorta a idéia de interpelação para fundar sua concepção de sujeito e, principalmente, para explicar e marcar a função da idéia de assujeitamento vinculada à questão da ideologia nos processos de constituição do sujeito. Em Pêcheux, a ideologia “deixa de ser entendida como um ‘bloco homogêneo’ e passa a ser vista como ‘dividida’, não idêntica a si mesma” (GREGOLIN, 2004:129), o que leva a uma nova forma de visualizar a relação entre ideologias dominante e dominada, de evidenciar a pluralidade no interior dos aparelhos ideológicos. Na releitura de Althusser sobre as condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção, Pêcheux ressalta que os aparelhos ideológicos são heterogêneos e, portanto,

a) as ideologias não são impostas de forma homogênea; b) não se deve pensar que cada classe possui uma ideologia como mundos separados; c) os aparelhos ideológicos não são puros instrumentos da ideologia dominante, mas resultado de uma intensa e contínua luta de classes (GREGOLIN, 2004:127).

Nesse sentido, as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção passam a ser concebidas, por Pêcheux, como contraditórias e constituídas pelo conjunto complexo de aparelhos ideológicos contido em uma formação social ou, em suas palavras,

a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo com o dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não senão a da contradição

reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes (PÊCHEUX, 1975/1997:147).

Foi também a partir dessas idéias althusserianas, das relações existentes entre língua e ideologia, que Pêcheux elaborou seu conceito de ‘condições de produção do discurso’. Para Pêcheux, nas palavras de Gregolin (2003:26) “há um pré-asserido que se impõe ao sujeito e vai permitir o processo de produção do discurso. É a tomada de posição do sujeito falante em relação às representações de que é suporte”. Isso significa que o sujeito não é concebido como um ser individual, livre produtor de discursos. Ele vive a ilusão de ser a origem e de ser o dono de seu discurso. No entanto, ele é apenas um efeito de sua interpelação diante de uma ideologia que o coloca em uma situação de alteridade, oscilando entre um processo de assujeitamento e um processo de constituição (posição/influência) diante dessa ideologia (processo (in)consciente ou não). Como bem resume a autora supracitada, o discurso, assim, é construído “sobre um inasserido, um pré-construído (um já-lá), que remete ao que todos sabem, aos conteúdos já colocados para o sujeito universal, aos conteúdos estabelecidos para a memória discursiva” (p. 27).

Em relação aos atravessamentos foucaultianos, a noção de formação de discursiva, elaborada por Foucault (1969/2005), é acolhida por Pêcheux na análise do discurso que ele propõe. Para Gregolin (2003), alguns conceitos sistematizados e algumas questões desenhadas por Foucault em *A Arqueologia do Saber* são determinantes para a abordagem do discurso e permitem pensar uma teoria do discurso, sendo que a noção de formação discursiva se configura em noção central para a Análise do Discurso Francesa³, “na medida em que o empréstimo e a releitura desse conceito, por Michel Pêcheux, foi medular para a construção da sua teoria do discurso” (GREGOLIN, 2004:27).

‘Acontecimento discursivo’ é, também, um conceito foucaultiano capital, crucial para a AD (GREGOLIN, 2003; POSSENTI, 2004). Para Foucault,

um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e as conseqüências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo

³ Uma reflexão acerca de como visualizo a relação entre a noção de formação discursiva, em Foucault, e a noção de formação discursiva, em Pêcheux, encontra-se elaborada na seção 2.1.3 deste capítulo.

tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 1969/2005:31-32).

Pode-se perceber que a proposta de Foucault reside em tratar os enunciados efetivamente produzidos pelos sujeitos, tratá-los em sua irrupção histórica, restituindo a eles sua singularidade de acontecimento. Esse tratamento permitiria, assim, “compreender as condições que possibilitaram a sua emergência em um certo momento histórico” (GREGOLIN, 2004:76-77). Em resumo, Foucault busca a análise da irrupção histórica dos conjuntos de enunciados na descontinuidade da história, busca a análise da emergência dos enunciados como acontecimentos que não podem ser esgotados inteiramente, nem pela língua nem pelo sentido. Sua proposta é, pois, “buscar as regularidades para descrever jogos de relações entre enunciados, entre grupos de enunciados, entre acontecimentos” (GREGOLIN, 2003:28).

Ao correlacionar o conceito de enunciado com o conceito de língua, Foucault tenta mostrar que os dois não estão no mesmo nível de existência. O que torna uma frase, uma proposição, um ato da fala em um enunciado é sua ‘função enunciativa’, ou seja, o fato de que o enunciado é produzido por um sujeito, em um lugar institucional, lugar esse determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado. Para Foucault, a relação entre enunciado e o que ele enuncia não é apenas gramatical, lógica ou semântica, “há uma relação que envolve os sujeitos, que passa pela História, que envolve a própria materialidade do enunciado” (GREGOLIN, 2004:32).

Em Pêcheux, a noção de ‘acontecimento discursivo’ emerge dentro de sua reflexão sobre o entrecruzamento entre o acontecimento, a estrutura e a tensão entre descrição e interpretação no interior da análise do discurso (PÊCHEUX, 1983/2002:19).

Pêcheux (1983/2002) concebe o enunciado como da ordem do descritível, mas para descrevê-lo é preciso observar os pontos de deriva que oferecem lugar à interpretação. Essa descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua. Nas palavras do autor,

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de se tornar outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (...) é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação (p. 53).

Nesse sentido, o autor problematiza o lugar e o momento da interpretação em relação ao da descrição. A descrição de um enunciado ou de uma série de enunciados coloca necessariamente em jogo o discurso-outro como espaço virtual de leitura, detectando, por exemplo, lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso

relatado. E esse discurso-outro, ao se configurar presença virtual na materialidade descritível, marca, do interior dessa materialidade “a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico” (p. 55).

Nessa perspectiva, o sentido de uma palavra (de uma expressão, de uma proposição) não existe em si mesmo. Ele se constitui em referência às condições de produção de um determinado enunciado, considerando-se que pode mudar de acordo com a formação ideológica de quem o (re)produz e de quem o interpreta. A organização dos sentidos é, pois, um trabalho ideológico.

Bakhtin, enquanto referencial teórico de uma filosofia da linguagem, referencial este constitutivo de um dos atravessamentos teóricos nos trabalhos instaurados por Pêcheux, trouxe influências epistemológicas para a AD⁴ que podem ser consideradas como elementos constitutivos de uma heterogeneidade sentidural, circunscrita nos elementos fundadores das correntes teóricas dessa área (SANTOS *et al.*, 2003b). Por exemplo, o conceito de signo ideológico de Bakhtin funciona como suporte teórico constitutivo da noção de sentido para a AD de linha francesa, sentido tomado como unidade mínima de significação, compreendido por “um significado lingüístico e um significado social que se vinculam a usos específicos, ideologicamente marcados” (p. 44).

As discussões sobre as propostas de Bakhtin ocorreram, no interior do grupo de Michel Pêcheux, no final dos anos 70. Naquela ocasião, Bakhtin foi visto, pela maioria dos membros do grupo, como “um pensador que trazia uma grande contribuição aos estudos de análise do discurso” (GREGOLIN, 2003:30). A partir dos anos 80, as propostas bakhtinianas foram incorporadas pelo grupo e se deu por meio dos trabalhos da lingüista Jaqueline Authier-Revuz, que trouxe para a AD a idéia de ‘heterogeneidade do discurso’, apontando, assim, um caminho para a análise das relações entre o intradiscurso (o fio do discurso) e o interdiscurso, na análise das ‘não-coincidências do dizer’. Colocando em evidência as rupturas enunciativas no ‘fio do discurso’, o surgimento de um discurso outro no próprio discurso, Authier-Revuz trouxe elementos decisivos à problemática da heterogeneidade do discurso Malidier (2003).

A obra de Pêcheux é atravessada constitutivamente, também, por algumas formulações da Psicanálise, pela releitura que Lacan realizou sobre as obras de Freud. Parte do sujeito descartado pelas teorias estruturalistas vigentes da época⁵ é encontrado na Psicanálise

⁴ Uma reflexão sobre como a rede conceitual bakhtiniana exerce uma confluência epistemológica com a AD encontra-se na seção 2.1.5. deste capítulo.

⁵ Pêcheux, ao conceber a língua, o sujeito, a ideologia e o discurso, afasta-se da “concepção predominante quando do apogeu do movimento estruturalista na França” (LEANDRO-FERREIRA, 2005a:73). Isso porque ao longo do percurso dos estruturalistas nos anos 50 e 60, “houve sempre uma constante: a deliberada *exclusão do sujeito*” (LEANDRO-FERREIRA, 2005b:13).

(LEANDRO-FERREIRA, 2005a), ou seja, um sujeito descentrado, cindido, clivado, afetado pela ferida narcísea, sujeito desejan⁶. A idéia de um sujeito centrado, consciente, que se pensa livre e dono de si não mais satisfazia às inquietações da época em que Pêcheux e seu grupo elaboraram uma teoria do discurso. Nesse sentido, “trazer a Psicanálise para o campo epistemológico da Análise de Discurso, significava deixar entrar com força outra concepção de sujeito” (LEANDRO FERREIRA, 2005a:71).

O atravessamento com a Psicanálise se revela na profunda relação que Pêcheux (1975/1997) estabelece entre a ideologia e o inconsciente. Foi por essa relação que AD passou a criticar a ilusão da evidência do sujeito e do sentido e passou a conceber o sujeito como interpelado, sendo que por meio dessa interpelação ele é “chamado à existência” (PÊCHEUX, 1975/1997:154), ele é constituído como sujeito pela ideologia.

Pode-se perceber, assim, que os atravessamentos pontuados revelam a constituição da AD sob um viés de ruptura/questionamento a toda uma conjuntura política e epistemológica da época e pela necessidade de articulação a outras áreas das ciências humanas, especialmente a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise (LEANDRO FERREIRA, 2005b).

Tendo percorrido sobre a AD e suas filiações teóricas, passo, a seguir, a tratar das noções de língua, discurso, sujeito, memória e sentido.

2.1.2. Língua, Discurso, Sujeito, Memória e Sentido

A base teórica que assumo, nesta tese, me conduz a discorrer mais detalhadamente sobre alguns pressupostos teóricos básicos que norteiam a análise dos dados.

Nesta seção, as noções de língua, sujeito, discurso, memória e sentido são apresentadas para que possa evidenciar como os participantes e seus dizeres são concebidos, neste estudo, sob a vertente de filiação que aqui me circunscrevo.

Entendo que para abordar tais noções, cumpra-me refletir, resumidamente, sobre as ‘três épocas’ de Michel Pêcheux, tendo em vista que o que foi assim denominado “revela os embates, as reconstruções, as retificações operadas na constituição do campo teórico da análise do discurso francesa” (GREGOLIN, 2004: 60).

Pêcheux (1983/1990), ao sintetizar o percurso de uma análise de discurso por ele arquitetada - as ‘três épocas’ -, pontua que, na primeira época (AD1), uma época de tomada de

⁶ Sujeito descentrado, cindido: sujeito que se constitui dentro da natureza enunciativa; Sujeito desejan: sujeito da falta, da incompletude; Sujeito afetado pela ferida narcísea: sujeito afetado pelo esquecimento nº 2, ou seja, que vive a ilusão de que é origem do seu dizer.

posição “estruturalista”, um processo de produção discursiva era concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, o que significaria que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos, ou seja, “os sujeitos acreditam que *utilizam* seus discursos quando na verdade são seus *servos* assujeitados, seus *suportes*” (p. 311). Pontua, também, que uma língua natural, no sentido lingüístico da expressão, “constitui a base invariante sobre a qual se desdobra uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos” (p. 311). A AD1, para ele, configura-se como produtora de uma recusa, que irá permanecer nas três épocas: a recusa de qualquer metalíngua universal supostamente inscrita no inatismo do espírito humano, a recusa da existência de um sujeito intencional que é origem enunciativa de seu discurso.

Na segunda época – AD2 – Pêcheux explicita como a noção de formação discursiva (FD), tomada de empréstimo a Michel Foucault, provoca deslocamentos teóricos nesse período. Isso porque uma formação discursiva é concebida não como um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar, de outras formações discursivas, que nela se repetem, “fornecendo-lhe evidências discursivas fundamentais, (por exemplo sob a forma de *pré-construídos*⁷ e de *discursos transversos*⁸)” (p. 314). Surge, assim, a noção de ‘interdiscurso’ para designar ‘o exterior específico’ de uma formação discursiva enquanto este exterior irrompe nesta formação discursiva para “constituí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada” (p. 314). Conserva-se, portanto, um conceito de formação discursiva como dispositivo estrutural fechado, ao mesmo tempo em que se assume a irrupção de um ‘além’ exterior e interior. Nesse sentido, nas palavras de Pêcheux “o sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento⁹ às maquinarias da FD com a qual se identifica” (p. 314). Entretanto, ao colocar uma relação de entrelaçamento desigual da formação discursiva com um exterior, a AD2 explicita pontos de confronto polêmicos nas fronteiras internas da formação discursiva, as zonas que são atravessadas por efeitos discursivos. Tais efeitos são “tematizados como efeitos de ambigüidade ideológica, de divisão, de resposta pronta e de réplica ‘estratégicas’” (p. 314).

⁷ Pré-construído é entendido como o enunciado simples procedente de discursos anteriores, de discursos outros. Nas palavras de Pêcheux (1975/1997:164) “corresponde ao “sempre já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (“o mundo das coisas”)”.

⁸ O funcionamento do discurso transversal, segundo Pêcheux (1975/1997:166) “remete àquilo que, classicamente, é designado por *metonímia*, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa”.

⁹ Entendo esse assujeitamento enquanto manifestação de uma interpelação à qual o sujeito está condicionado quando se inscreve/se identifica com uma formação discursiva. Essa questão é retomada na seção 2.1.3 deste capítulo.

Na AD2, Pêcheux aprofunda sua análise sobre as relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, formulando a teoria dos ‘dois esquecimentos’ que, para ele, são inerentes ao discurso (PÊCHEUX, 1975/1997:173). Maldidier (2003) vê essa teoria como um ‘meteoro teórico’ que, a partir de então, não parou de provocar sentidos.

Num nível inconsciente, ideológico, o sujeito ‘esquece’, recalca, apaga que o sentido é formado em um processo que lhe é exterior. Essa é a zona do esquecimento nº 1 que, por definição, é inacessível ao sujeito. Ao ‘esquecer’, recalcar, apagar qualquer elemento que remeta ao exterior de sua formação discursiva, aceita/admite uma seqüência discursiva e recusa outra para que assim possa produzir determinados sentidos.

Num nível pré-consciente ou consciente, o sujeito opera como enunciador que se move, que elege algumas formas e oculta outras no interior da formação discursiva que o domina, constituindo, assim, seu enunciado, estabelecendo fronteiras entre o que pode e deve ser dito e o que não pode ser dito. Ao operar nessa zona, a do esquecimento nº 2, o sujeito vive a ilusão de que seu discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade, ele vive a ilusão de que é senhor, dono de sua palavra, vive a ilusão de que é origem e fonte do sentido. Enquanto o esquecimento nº 2 remete aos mecanismos enunciativos analisáveis na superfície do discurso, o nº 1 deve ser posto em relação com as famílias parafrásticas constitutivas dos efeitos de sentido (MALDIDIER, 2003).

É também na AD2 que Pêcheux introduz a noção de ‘ilusão subjetiva’. O sujeito, ao se desdobrar em vários papéis de acordo com as várias posições que ocupa numa formação discursiva – que por sua vez é atravessada por várias formações discursivas - vive a ilusão discursiva da unidade, da origem, uma ilusão que lhe é necessária para que mantenha sua identidade. Mas, tal identidade, no entanto, é colocada em causa pelo reconhecimento da alteridade que irrompe no interior desse sujeito que é marcado pela dispersão das várias posições que assume no seu discurso. É o prenúncio de uma outra preocupação, a heterogeneidade enunciativa. Configura-se a constituição de uma outra época.

A AD3 se constitui sob o primado teórico do *outro* sobre o *mesmo*, em que a questão da alteridade na identidade discursiva é asseverada. Da ‘máquina discursiva estrutural’¹⁰ desloca-se para ‘máquinas discursivas paradoxais’, refutam-se os procedimentos de análise por etapas e com ordem fixa, surge uma outra fase de análise lingüístico-discursiva em que os encadeamentos intradiscursivos - interfrásticos - permitem à AD3, segundo Pêcheux (1975/1997), “abordar o

¹⁰ AAD69

estudo da *construção* dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e ‘lugares enunciativos no fio intradiscursivo’” (p. 316).

Percebe-se, assim, que Pêcheux incorpora a idéia de que a heterogeneidade é constitutiva de todo discurso, se produz a partir das várias e diferentes posições que o sujeito assume, ou seja, uma heterogeneidade polifônica que apresenta uma unidade e uma coerência, seja pelo apagamento daquelas que se opõem, seja pela alteridade daquelas que silenciam significações outras. A partir dessa incorporação, Pêcheux propôs o que ele chamou de “uma teoria não-subjetiva da subjetividade” (PÊCHEUX, 1975/1997:133), em que articula inconsciente e ideologia, uma teoria que designa “processos de ‘imposição/dissimulação’ que constituem o sujeito, ‘situando-o’ (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa ‘situação’ (esse *assujeitamento*) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito” (p. 133). Os sujeitos são, assim, interpelados pela ideologia sem que dêem conta dessa interpelação, o que torna possível dizer que não existe sujeito sem ideologia. Nesse sentido, o que Pêcheux aqui coloca é a existência histórica do sujeito, ou o que ele, baseando-se em Althusser, designou de forma-sujeito (PÊCHEUX, 1975/1997:183)¹¹. É pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui, ou nas palavras do autor, “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído sujeito)” (PÊCHEUX, 1975/1997:163). Essa identificação ocorre, assim, pelo viés da forma-sujeito, isto é, o sujeito do discurso identifica-se com a forma-sujeito, com o sujeito histórico e, conseqüentemente, com a formação discursiva, cujos dizeres são por ela organizados. Dessa forma, o sujeito da Teoria do Discurso proposta por Pêcheux é social, histórico, ideológico e dotado de inconsciente, ou seja, é afetado em seu funcionamento psíquico (pelo inconsciente) e em seu funcionamento social (pela ideologia).

As três épocas acima delineadas representam a constituição de uma referência teórico-metodológica para muitos pesquisadores da linguagem. No Brasil, a escrita da AD tem se configurado em um “fascinante campo de confrontos teórico-metodológicos” (GREGOLIN, 2003:32). ‘Análise do Discurso’, no Brasil, é um termo muito amplo. Desde o final dos anos 70, trabalhos brasileiros que se filiam à AD de linha francesa (ou AD constituída a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux) têm sido realizados. Segundo a autora supracitada, tais trabalhos, considerando as movimentações teóricas determinadas pela História, têm, evidentemente,

¹¹ Nota 31: “A expressão ‘forma-sujeito’ é introduzida por L. Althusser (‘Resposta a John Lewis, 1973, p. 67): “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (p. 183)

aproximações e distanciamentos em relação àqueles produzidos pelo grupo de Michel Pêcheux e “têm aportes dos vários momentos da constituição da AD” (p. 31).

Para Orlandi (2005), o Brasil é um dos lugares onde “a ciência da linguagem tem sido produzida com grande capacidade de descoberta e de elaboração” (p. 76) e que aqui se pode reconhecer, nos estudos e pesquisas sobre o discurso, uma filiação específica que teve, como um de seus fundadores, Michel Pêcheux. Para a autora, tais estudos e pesquisas têm se desenvolvido “mantendo consistentemente certos princípios sobre a relação língua/sujeito/história ou, mais propriamente, sobre a relação língua/ideologia” (p. 76), tendo o discurso como espaço de observação dessa relação. Nessa perspectiva, Orlandi defende que, estudos e pesquisas da análise do discurso, dessa filiação, se constituíram com especificidade no Brasil e que “a isto podemos chamar de Análise do Discurso Brasileira” (p. 76).

Tendo percorrido sobre as ‘três épocas’ de Michel Pêcheux, cumpre-me retomar que esta pesquisa se norteará, concebendo a língua como ordem significante, capaz de equívocos, de deslizos; estou concebendo-a como materialidade específica do discurso que funciona ideologicamente, ou seja, a língua é condição de possibilidade de um discurso, é materialidade lingüística e histórica, é produto social resultante de um trabalho que se realiza pela linguagem e que nesse trabalho coincidem o histórico e o social.

Se o discurso é concebido como materialidade específica da ideologia, não é, portanto, um mero conjunto de frases. Discurso é efeito de sentidos entre locutores e sua análise implica referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado de condições de produção (PÊCHEUX, 1969/1990).

Responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso, as condições de produção de um discurso mantém com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do dizer. Partindo da exterioridade lingüística, as condições de produção, constituídas por formações imaginárias e atravessadas pelo interdiscurso, compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação e podem ser consideradas em ‘sentido estrito’ que incluem as circunstâncias da enunciação (contexto imediato) e em ‘sentido amplo’ que incluem o contexto sócio-histórico-ideológico (ORLANDI, 2002a).

Quando consideradas em sentido estrito são determinadas pela exterioridade ou memória discursiva. Exterioridade concebida não como algo fora da linguagem, mas como exterioridade discursiva, algo que fala sempre antes, em outro lugar, independentemente (interdiscurso) sob o domínio da ideologia. E memória discursiva concebida 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 (PÊCHEUX, 1983/1999:52).

Isso significa compreender a memória discursiva enquanto possibilidades de dizeres que se atualizam no momento da enunciação, enquanto efeito de um esquecimento correspondente a um processo de deslocamento da memória de significações. Isso significa, também, concebê-la não

como uma esfera plana, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização /.../ Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (PÊCHEUX, 1983/1999:56).

Em suma, a memória discursiva remete-se ao saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra (ORLANDI, 2002a), sendo o interdiscurso responsável pela disponibilização dos dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em cada situação discursiva dada. Nesse sentido, a memória discursiva caracteriza-se como condição necessária para a produção e a interpretação de uma seqüência discursiva, tendo em vista tratar-se de um conjunto complexo pré-existente e exterior ao organismo, constituído por séries de tecidos de índices legíveis que compõem um *corpus* sócio-histórico de traços.

Como se pode ver, o sujeito do discurso – sujeito em enunciação – não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. É resultado da relação com a linguagem e a história, é constituído a partir da relação que estabelece com o outro. Nesse sentido, a incompletude se configura como propriedade do sujeito, sendo que a afirmação de sua identidade resulta da constante necessidade de completude. Para Orlandi (2002a), a incompletude é a condição da linguagem. Sujeitos, sentidos e discursos não se encontram já prontos e acabados, mas estão sempre “se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história” (p. 37). Cumpre ressaltar que, neste trabalho, como decorrência da percepção de como o funcionamento discursivo se dá pela enunciação, como postulado por Pêcheux, trabalho, também, com a noção de enunciatividade, entendida como o “conjunto de propósitos contidos na práxis social de um sujeito, declaradas em suas ações e colocadas em uma situação específica de atribuição de sentidos” (SANTOS, 2000a:214).

O sujeito do discurso, sujeito em enunciação, enquanto construção ideológica e historicamente constituída na e pela atividade da linguagem é, pois, uma posição. O que torna uma frase um enunciado é a possibilidade de a ele assinalar uma ‘posição de sujeito’. Descrever esse enunciado seria, então, poder “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 1969/2005:108). As posições-sujeito são lugares ‘representados’ no discurso, ou seja, são lugares presentes, mas transformados nos processos discursivos. O funcionamento que se dá nesses processos é perpassado por uma série de ‘formações imaginárias’ que seriam as responsáveis pela designação do lugar que o sujeito atribui a si e ao outro, a imagem que ele faz de seu próprio lugar e do lugar do outro. Para Pêcheux (1969/1990), o que norteia os mecanismos sociais de uma dada formação social são as ‘regras de projeção’ que estabelecem as relações entre as situações, objetivamente definíveis, e as posições, representações dessas situações. Portanto, a ilusão da subjetividade se configura em um efeito que é produzido entre as diferentes posições-sujeito que constituem o ‘sujeito-falante’ em ‘sujeito do discurso’.

Cabe-me aqui estabelecer uma distinção entre a noção de ‘posição’ em Foucault (1969/2005) e a noção de ‘tomada de posição’ em Pêcheux (1975/1997). O sujeito enquanto posição representa um enfoque foucaultiano que privilegia o sujeito na história enquanto devir. O sujeito enquanto tomada de posição representa um enfoque pecheutiano que compreende o sujeito discursivo como aquele que se desloca do *status* de uma forma-sujeito – no interior de uma inscrição enunciativa em uma formação discursiva – para um dado lugar discursivo nessa formação discursiva em que a instância sujeitucional se manifesta em forma de identificação ou desidentificação com essa inscrição enunciativa. Portanto, é a tomada de posição que revela o lugar discursivo que o sujeito ocupa na enunciação; é a interpretação da tomada de posição do sujeito que permite observar os efeitos de identificação assumidos e não denegados (PÊCHEUX, 1975/1997). Na análise dos dados da pesquisa, a observação da tomada de posição do sujeito faz revelar um processo de identificação/desidentificação da inscrição discursiva desse sujeito em relação ao lugar discursivo que ocupa nas enunciações em análise.

Como pôde ser visto anteriormente, Pêcheux (1983/2002) concebe o enunciado como da ordem do descritível, sendo que para descrevê-lo é preciso observar os pontos de deriva que oferecem lugar à interpretação. E essa descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua, coloca em jogo o discurso-outro como presença virtual na materialidade descritível, marcando, assim, do interior dessa materialidade, o ‘outro’ como lei do espaço social e da memória histórica e como princípio do real sócio-histórico. Isso significa que o sentido de uma

palavra não existe em si mesmo, se constitui em referência às condições de produção de um enunciado e pode mudar de acordo com a formação ideológica de quem o (re)produz e de quem o interpreta.

Para se trabalhar com a noção de sentido é preciso que se reconheça, também, a noção de ‘falta’ que, nas palavras de Orlandi, (2005:18) “é motor do sujeito e é lugar do impossível da língua, lugar onde as palavras ‘faltam’ e, ao faltarem, abrem brecha para produzir equívocos”. Entretanto, o fato lingüístico do equívoco não é casual, fortuito, accidental. Ele é inerente ao sistema, é constitutivo da língua. Ao considerar a língua um sistema passível das falhas, consideramos que por elas “os sentidos se deixam deslizar, ficar à deriva” (p. 18). Por isso, o processo de constituição do sentido não é transparente ao sujeito.

Nesse sentido, analisar os dizeres de um sujeito significa estabelecer uma relação entre descrição e interpretação de modo a evidenciar os dizeres em relação aos não-dizeres, os lugares de onde esses dizeres foram enunciados pelo sujeito em relação a outros lugares, o modo como esses dizeres foram enunciados em relação a outros modos. Enfim, ouvir, naquilo que o sujeito enuncia em seus dizeres, o que ele não enuncia, mas que, da mesma forma, constitui os sentidos de suas palavras e que o circunscreve em uma dada formação discursiva. É do conceito de formação discursiva e formação ideológica que passo a discorrer.

2.1.3. Formação Discursiva e Formação Ideológica

Foucault (1969/2005) concebe a formação discursiva como um conjunto de enunciados, sendo que esses enunciados não se reduzem a objetos lingüísticos (frases, proposições, atos de fala), mas encontram-se submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria, etc. Para que possam ser analisados é preciso “analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão” (p. 40), é preciso caracterizar e individualizar a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos, ou seja, “o sistema que rege sua repartição, como se apóiam uns nos outros, a maneira pela qual se supõe ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de sua substituição” (p. 39). E, para reagrupá-los, é preciso “descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam: a identidade e a persistência dos temas” (p. 40).

Assim, formação discursiva é definida, nas palavras do autor, da seguinte forma:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 1969/2005:43).

Nesse sentido, o que garantiria a unidade de um discurso não seria, portanto, a sua linearidade formal (sintática ou semântica, por exemplo), mas sim a diversidade de instâncias enunciativas simultâneas nas quais ele ocorre. E partindo de suas reflexões sobre enunciado e formação discursiva, Foucault (1969/2005) concebe o discurso como

um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo (p. 132-133).

Percebe-se, assim, que Foucault, em vez de considerar o discurso como uma série de acontecimentos homogêneos (as formulações individuais), distingue, na própria densidade discursiva, “diversos planos de acontecimentos possíveis (plano da emergência dos enunciados, do aparecimento dos objetos; dos tipos de enunciação; dos conceitos; das escolhas estratégicas, da derivação de novas regras; da substituição de uma formação discursiva para outra, etc.)” (GREGOLIN, 2006:45).

Ao estabelecer uma interface dessa concepção de discurso em Foucault com a concepção defendida por Pêcheux - discurso é materialidade específica da ideologia e não apenas um mero conjunto de frases, é efeito de sentidos entre locutores e sua análise implica referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado de condições de produção - uma noção de discurso emerge e se constitui em um dos embasamentos desta pesquisa. Discurso, nesta tese, se configura em mais do que efeito de sentidos entre locutores, configura-se em um efeito de deslocamento de lugares discursivos no *ethos* em que esses locutores proferem seus dizeres. Os participantes da pesquisa, nos diferentes lugares discursivos ocupados, nas duas sincronias, instauram-se como assujeitados de si mesmos, em constante e contínua interpelação. A

resistência à competência oral-enunciativa em língua inglesa se dá pela descontinuidade do ato de “tornar-se sujeito” para enfrentar essa resistência e se inscrever em vários e diferentes lugares que dão respaldo a essa resistência. Além disso, discurso, nesta tese, se remete à noção de ‘acontecimento’ (PÊCHEUX, 1983/2002), uma noção que estabelece uma interface epistemológica para se abordar a noção de lugar discursivo instaurado nos acontecimentos (primeira e segunda sincronias). Essa noção é retomada e ampliada na análise dos dados da pesquisa, mais especificamente, no sexto capítulo, em que realizo uma análise das relações existentes entre as duas sincronias.

Em relação à conceituação de formação discursiva de Foucault, a mesma, ao ser incorporada à AD francesa, instituiu o território da História como o campo das formações discursivas, permitiu a compreensão do processo de produção dos sentidos, ou seja, permitiu a compreensão de que ‘aquilo que pode e deve ser dito’ é determinado pelas relações mantidas entre si e/ou com outras frases, proposições, palavras, etc.

Como dito anteriormente, na seção 2.1.2 deste capítulo, foi na AD2 que Pêcheux (re)interpretou o conceito de formação discursiva de Foucault. Foi nessa época, também, ao formular sua teoria dos ‘dois esquecimentos’, que Pêcheux refinou a análise das relações existentes entre língua, discurso, sujeito e ideologia.

Com a publicação de *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio* (1975/1997)¹², Pêcheux retoma o conceito de formação discursiva, acrescentando a ele uma reflexão sobre a materialidade do discurso e do sentido.

Sua reflexão é delineada em duas teses. A primeira defende que o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. não existe em si mesmo, ou seja, não existe em sua relação transparente com a literalidade do significante. O sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são (re)produzidas, ou seja, elas “mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (p. 160). O que Pêcheux defende, assim, é que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. O caráter material do sentido consiste, pois, na sua dependência constitutiva das formações ideológicas. Essas comportam, assim, uma ou mais formações discursivas, ou seja, o que pode e deve ser dito a partir de uma dada posição em uma dada conjuntura. Ao passar de uma formação discursiva para outra, as palavras mudam de sentido e podem ser apreendidas somente em função de suas condições de produção, tendo em

¹² Título original em francês: *Les Vérités de la Palice* (1975).

vista as instituições que as enunciam e a partir das regras constitutivas do discurso. Por essa razão, não se diz algo em qualquer lugar e em qualquer momento.

Na primeira tese, Pêcheux, então, chama de formação discursiva

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto, é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e dever ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc) Pêcheux (1975/1997:160).

Isso significa que, para Pêcheux, as palavras, as expressões, as proposições, etc. recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas, o que o leva a afirmar que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso), pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (p. 161). O sentido, assim, se constitui em cada formação discursiva, nas relações que as palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. Porém, Pêcheux atenta para o fato de que palavras, expressões e proposições ‘literalmente diferentes’ podem, “no interior de uma mesma formação discursiva dada, ‘ter o mesmo sentido’, o que representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão, proposição) seja dotado de sentido” (p. 161). A partir dessas reflexões, o autor passa a designar ‘processo discursivo’ como o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos lingüísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada¹³.

Em resumo, para Pêcheux, a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido, é a matriz do sentido, o que o leva à segunda tese: toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, “sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas” (p. 162), ou seja, é próprio de toda formação discursiva dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória desse ‘todo complexo com dominante’, a partir de então, o interdiscurso.

É do interdiscurso e de sua relação com o intradiscurso que passo a discorrer.

¹³ Para Pêcheux (1975/1997), “todo critério *puramente lingüístico* (isto é, de tipo morfossintático) é, em sentido estrito, insuficiente para caracterizar os processos discursivos inerentes a uma formação discursiva” (p.182-183).

2.1.4. Intradiscurso e Interdiscurso

Na AD, o intradiscurso é definido como o funcionamento do discurso em relação a ele mesmo (o que eu digo agora, em relação ao que disse antes e ao que direi depois), portanto, o conjunto de fenômenos de ‘co-referência’ que asseguram o que se pode chamar de ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito (MALDIDIER, 2003:54).

Porém, o intradiscurso só pode ser compreendido na relação que estabelece com o interdiscurso. Arremedo material do interdiscurso, configura-se em ‘matéria-prima’ na qual o indivíduo se constitui como sujeito falante em uma determinada formação discursiva que o interpela. Assim, o intradiscurso é um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, tendo em vista que ele incorpora, no eixo sintagmático (linear), uma relação de possibilidades de substituição entre elementos (palavras, expressões, proposições), de forma a se pensar que esses elementos encadeados entre si tivessem um sentido literal, transparente. O intradiscurso “não designa a realidade empírica do encadeamento discursivo. Ele lhe fornece o conceito” (MALDIDIER, 2003:54).

Dessa forma, a concepção de intradiscurso como a dimensão linear do discurso, ou seja, o fio da formulação efetivamente produzida nos permite realizar análises em nível intradiscursivo em que podemos estudar “a relação materialidade discursiva-processo discursivo do dito com o que se disse antes e ao que se aponta” (SERRANI-INFANTE, 1998b:158).

O conceito de interdiscurso está ancorado na noção de pré-construído, ou nas palavras de Madidier (2003:34) “o pré-construído fornece a ancoragem lingüística da tomada do interdiscurso”. Para Pêcheux (1975/1997), o pré-construído remete-se a um enunciado simples que provém de outros discursos, de discursos anteriores como se ele ‘já se encontrasse sempre-aí’ por efeito da interpelação ideológica. O pré-construído, assim, é o componente histórico-social que fornece a matéria-prima do sentido e que remete a uma construção anterior, exterior a partir da qual se produz o sentido ‘construído’ pelo enunciado (SERRANI-INFANTE, 1998b:158). O interdiscurso compreende, também, o discurso transversal (PÊCHEUX, 1975/1997) que se configura nas possibilidades de substituição entre palavras, expressões ou proposições que possuem o ‘mesmo sentido’ e seu funcionamento “remete a ordens como as da metonímia, da relação causa-efeito, do sintoma com que ele aponta” (SERRANI-INFANTE, 1998b:158). Nesse sentido, o interdiscurso pode ser considerado como o “conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2002:33).

O interdiscurso designa o exterior específico de uma formação discursiva o qual irrompe em seu interior, inscrevendo-se, assim, no nível da constituição do discurso. Isso porque trabalha com as re-significações do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva.

Para Orlandi (2002), o interdiscurso – a memória discursiva – “sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos” (p. 54) e é sobre essa memória, da qual o sujeito não detém o controle, que ele constrói seus sentidos, dando-lhe a impressão de saber do que está falando. Forma-se, então, a ilusão, para o sujeito, de que é origem de seu dizer, ilusão necessária, apagamento essencial para que ao sujeito “se estabeleça um lugar possível no movimento da identidade e dos sentidos: eles não retornam apenas, eles se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos sujeitos se subjetivarem” (p. 54).

O conceito de interdiscurso como a dimensão do discurso que excede à formulação permite que realizemos análises em nível interdiscursivo, em que podemos estudar o funcionamento da implicação que é da ordem das determinações ideológicas e inconscientes, que constituem o sentido de todo discurso (SERRANI- INFANTE, 1998b:158).

Os conceitos de intradiscurso e interdiscurso permitem pois, que trabalhemos com a noção de funcionamento discursivo, o que significa adotar o nível interdiscursivo de análise e o desvencilhar da análise de um mapeamento meramente factual e quantitativo de marcas formais que se constituem no nível intradiscurso.

Tendo apresentado as noções de intradiscurso e interdiscurso, passo, a seguir, a discorrer sobre uma reflexão que realizo sobre como a rede conceitual bakhtiniana exerce uma confluência epistemológica com a AD.

2.1.5. Pêcheux e Bakhtin: atravessamentos teóricos

Nesta seção, busco realizar uma breve reflexão sobre como a rede conceitual bakhtiniana exerce uma confluência epistemológica com a AD de linha francesa. Isso significa que, aqui, tento estabelecer algumas confluências entre as duas correntes (AD e ADD), a partir de uma percepção teórica que venho construindo ao longo deste trabalho.

Como dito anteriormente, na seção 2.1.1. deste trabalho, Bakhtin, enquanto referencial teórico de uma filosofia da linguagem, referencial este constitutivo de um dos atravessamentos teóricos nos trabalhos instaurados por Pêcheux, trouxe influências epistemológicas para a AD

que podem ser consideradas como elementos constitutivos de uma heterogeneidade sentidural, circunscrita nos elementos fundadores das correntes teóricas dessa área (SANTOS *et al.*, 2003).

Algumas dessas influências já se constituem objeto de estudo e reflexão para alguns estudiosos brasileiros. Ao comparar os atravessamentos bakhtinianos e foucaultianos, nos trabalhos elaborados por Pêcheux, Gregolin (2006:35) pontua que

... é preciso considerar que, enquanto Pêcheux e Foucault viveram intensamente as lutas políticas da França entre 1960-1980, Bakhtin produziu sua obra teórica em outro tempo e espaço, e, por isso, ele participa da AD como um “outro”, uma leitura, uma interpretação. Nesse sentido, a leitura que Pêcheux faz de Bakhtin é determinada por várias distâncias: participando da “primeira recepção” de Bakhtin na França, no final dos anos 1960, como todos os que o leram naquele momento, Pêcheux tinha uma vaga referência sobre aquele teórico russo de quem se traduzia *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Problemas da poética de Dostoiévski*, obras escritas na União Soviética do final dos anos 1920.

Para a referida autora, as distâncias temporais explicam, em certa medida, “as recusas expressas por Pêcheux em relação a Bakhtin” (p. 36), mas se encurtam a partir das transformações teóricas e políticas ocorridas entre 1960 e 1980, que levam “o projeto pecheutiano a incorporar propostas bakhtinianas” (p. 37). Essa incorporação, como já pontuado na seção 2.1.1 desta tese, se deu por meio dos trabalhos da lingüista Jaqueline Authier-Revuz¹⁴, que trouxe para a AD a idéia de ‘heterogeneidade do discurso’¹⁵, apontando, assim, um caminho para a análise das relações entre o intradiscurso (o fio do discurso) e o interdiscurso, na análise das ‘não-coincidências do dizer’. Colocando em evidência as rupturas enunciativas no ‘fio do discurso’, o surgimento de um discurso outro no próprio discurso, Authier-Revuz trouxe elementos decisivos à problemática da heterogeneidade do discurso Malidier (2003).

Ainda dentro de suas reflexões sobre as confluências epistemológicas existentes entre os trabalhos de Pêcheux e Bakhtin, Gregolin (2006) observa que “tanto Pêcheux quanto Bakhtin retornam a Saussure a fim de discutirem o objeto da Lingüística estrutural (a *langue* como

¹⁴ Authier-Revuz, que se inscreve na lingüística, é citada por Pêcheux, pela primeira vez, em sua obra *O Discurso: estrutura ou acontecimento* (1983/2002). Pêcheux cita-a como uma referência teórica que dá respaldo ao estudo que ele realiza sobre o discurso enquanto acontecimento.

¹⁵ Authier-Revuz (2004) distingue duas ordens para essa ‘heterogeneidade do discurso’: a) a ‘heterogeneidade mostrada’ no discurso, que indica a presença do outro no discurso do locutor, ou seja, corresponde à presença localizável de um discurso outro no fio do discurso. Segundo a autora, divide-se em duas modalidades: a ‘marcada’ que é da ordem da enunciação e visível e explícita na materialidade lingüística, e a ‘não-marcada’ que é da ordem do discurso e, portanto, não explícita e visível na materialidade lingüística; b) a ‘heterogeneidade constitutiva’ do discurso, que não aparece marcada linguisticamente no fio do discurso, extenua a possibilidade de captar/localizar linguisticamente a presença do outro no um, ou seja, é quando o discurso é dominado pelo interdiscurso, constituindo-se por meio de um debate que se instaura com a alteridade.

sistema abstrato, formal) e proporem um outro objeto – o discurso” (p. 37). Nas palavras da autora

tanto para Pêcheux quanto para Bakhtin, duas idéias assentam seus projetos de análise do discurso: a) a língua é um sistema e, portanto, tem uma organização que já prevê a possibilidade dos deslizamentos; b) a língua é uma instituição social. Esse caráter sistêmico e social da linguagem é a base a partir da qual será pensada a heterogeneidade dos processos discursivos (p. 40).

No entanto, a noção de discurso difere em Bakhtin e Pêcheux. Na perspectiva bakhtiniana, o discurso é concebido não enquanto fala individual, mas enquanto instância significativa em que discursos outros – veiculados sócio-historicamente e que se realizam nas/pelas interações entre os sujeitos – se entrelaçam e se atravessam (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995).

No projeto pecheutiano, o discurso só pode ser compreendido em sua historicidade, nas relações interdiscursivas, na relação que a língua estabelece com os sentidos. Nesse sentido é que se pode compreender o sujeito afetado pela ideologia e pelo inconsciente. Assim, na AD, a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido e, para compreender essa ‘materialidade discursiva’, na análise da ‘heterogeneidade enunciativa’, o projeto pecheutiano se ancora nas formulações bakhtinianas para tentar dar conta da “problemática do ‘real da língua’ e do ‘real da história’” (GREGOLIN, 2006:40), uma interrogação constante nos últimos textos de Pêcheux desde 1980.

O conceito de signo ideológico em Bakhtin pode funcionar como suporte teórico constitutivo da noção de sentido para a AD de linha francesa, sentido tomado como unidade mínima de significação, compreendido por “um significado lingüístico e um significado social que se vinculam a usos específicos, ideologicamente marcados” (SANTOS *et al.*, 2003:44). A materialidade lingüística, para Bakhtin/Volochinov, é um significante, ela tem significação social dentro do auditório social em que está sendo materializado. Na AD de linha francesa, a materialidade lingüística significa porque ela está vinculada às condições de produção do discurso, sendo que essas condições estão associadas à significação. Nesse sentido, o conceito de signo ideológico de Bakhtin/Volochinov pode ser considerado como aspecto constitutivo da noção de sentido para a AD e para a ADD, ou seja, uma referência epistemológica dentro da AD, na medida em que contribui para a percepção da possibilidade heterogênea da significação. O sentido na AD se diferencia do signo e do significado, ele é plurisignificação, é a célula matriz

para se compreender o discurso (efeito de sentidos) e se instaura em uma formação discursiva que está vinculada a uma formação ideológica.

A tese de Bakhtin/Volochinov (1929/1995) acerca do dialogismo pode ser percebida como aspecto constitutivo da noção de formação discursiva. Isso pode ser observado, nas palavras do autor, quando defende a relevância de se determinar

o peso específico dos discursos retórico, judicial ou político na consciência lingüística de um dado grupo social na hierarquia social de valores. Quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário (p. 153).

E quando afirma que

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbui-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época. As condições mutáveis da comunicação sócio-verbal precisamente são determinantes para as mudanças de forma que observamos no que concerne à transmissão do discurso de outrem (p. 154).

Assim, as ‘fronteiras que se definem’, de que fala Bakhtin/Volochinov, podem ser compreendidas como um atravessamento constitutivo para a construção do conceito de formação discursiva, na medida em que funcionam como aspecto fundador para a tese de Pêcheux de que a formação discursiva é a matriz do sentido, ou seja, é o lugar da constituição do sentido, acrescentando, porém, que toda formação discursiva representa, na linguagem, a formação ideológica que lhe é correspondente.

A forma como Bakhtin/Volochinov trata o tema remonta, também, a maneira como a formação discursiva é tomada pelo viés da AD. Para Bakhtin/Volochinov, o tema se realiza quando trazemos outros discursos para nosso discurso, é o estágio superior real da capacidade lingüística de significar, sendo a significação um estágio inferior dessa capacidade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995)¹⁶. Portanto, o tema, constituição da fala, é não

¹⁶ Cereja (2005) bem resume ‘significação’ e ‘tema’:

A *significação* existe como capacidade potencial de construir sentido, própria dos signos lingüísticos e das formas gramaticais da língua. É o sentido que esses elementos historicamente assumem, em virtude de seus usos reiterados. É, portanto, um estágio mais estável dos signos e dos enunciados, já que seus elementos, como fruto de uma convenção, podem ser utilizados em diferentes enunciações com as mesmas indicações de sentido. Já o tema é indissociável da enunciação, pois, assim como esta, é a expressão de uma situação histórica concreta. Como decorrência, é único e irrepetível.

reiterável. Reiterável é a significação (inserções de outros discursos, o já dito re-significado), ou seja, o tema é a referência histórica que o indivíduo evoca para enunciar, é a referência de sua circunscrição. Para Bakhtin/Volochinov, a significação é colocar um significado em contexto e, no dialogismo, ele toma o signo ideológico como instância de significação. Já Pêcheux toma o sentido como instância de realização enunciativa, ou seja, o sentido se instaura, no intervalo histórico de sua dispersão, nas formações discursivas construídas a partir de determinadas condições de produção.

Em relação ao conceito de enunciação, a existência de uma confluência entre os dois autores pode ser percebida, no sentido de que ambos, como pontuo adiante, caminham para a mesma percepção teórica sobre o conceito. A enunciação, em Bakhtin/Volochinov (1929/1995), é a unidade de base da língua, é compreendida como uma réplica do diálogo social, ou seja, é concebida como uma relação que se instaura entre os interlocutores no contexto situacional, o que pode ser percebido, nas palavras do autor, quando afirma que

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995:112)¹⁷.

A noção de enunciação em Pêcheux, como já visto anteriormente, é concebida como a realização linguageira permeada por condições de produção sócio-histórica-ideológicas. Dessa forma, o ‘social’ está embutido nas percepções teóricas de ambos em relação ao conceito de enunciação. Para Bakhtin/Volochinov, o social envolve a natureza das relações dialógicas que os indivíduos exercem entre si enquanto auditório social e enquanto parceiros de uma interação verbal. Para Pêcheux, o social diz respeito ao lugar social que o sujeito ocupa via sua inscrição em uma formação social que o insere em uma ou mais formações discursivas que, por sua vez, os interpela por meio de uma formação ideológica que o permite inserir em uma diversidade de formações imaginárias. Nesse sentido, pode-se dizer que a visão de enunciação em Pêcheux

Participam da construção do tema não apenas os elementos estáveis da significação mas também os elementos extraverbaes, que integram a situação de produção, de recepção e de circulação. Dessa forma, o instável e o inusitado de cada enunciação se somam à significação, dando origem ao tema, resultado final e global do processo de construção do sentido. O sistema de significação, entretanto, não se configura como fixo e biunívoco: o tema se incorpora à significação, de modo que o sistema é sempre flexível, mutável, renovável (p. 202).

¹⁷ Para Brait e Melo (2005), um dos méritos de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* “é justamente ter difundido a idéia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos” (p. 68).

aproxima-se da concepção bakhtiniana de enunciação e se distancia da concepção benvenistiana (idéia de sujeito falante, lingüístico)¹⁸.

No que tange ao conceito de interdiscurso, Fiorin (2006a: 165-166) afirma que “em Bakhtin, a questão do interdiscurso aparece sob o nome de dialogismo” e defende que é preciso examinar mais detidamente esse conceito, no sentido de afastar duas leituras recorrentes da obra bakhtiniana: “a) dialogismo equivale a diálogo, no sentido de interação face a face; b) há dois tipos de dialogismo: o dialogismo entre interlocutores e o dialogismo entre discursos”. Para o autor, essas duas afirmações parecem equivocadas, pois, em Bakhtin, o dialogismo não se confunde com a interação face-a-face e é sempre entre discursos, no sentido de que “o interlocutor só existe enquanto discurso”. O autor defende, assim, que o dialogismo, em Bakhtin, pode ser compreendido em dois sentidos: “a) é o modo de funcionamento real da linguagem e, portanto, é seu princípio constitutivo”; b) é uma forma particular de composição do discurso” (p. 167). O autor atenta, ainda, que o dialogismo pode ser compreendido, também, em um terceiro sentido, mais geral: “é um princípio de constituição dos seres humanos; é o modo de agir e de estar no mundo” (p. 192).

Com efeito, na obra de Bakhtin, pode-se perceber que o termo ‘interdiscurso’ não ocorre, mas a forma como ele trabalha a compreensão dos processos enunciativos remonta a noção, o mesmo princípio de interdiscursividade na AD. Segundo Bakhtin/Volochinov (1929/1995), esses processos efetuam-se em dois planos:

de um lado, a enunciação de outrem é recolocada no contexto de comentário efetivo (que se confunde em parte com o que se chama o fundo perceptivo da palavra); na situação (interna e externa), um elo se estabelece com a expressão facial, etc. Ao mesmo tempo prepara-se a *réplica* (Gegenrede). Essas duas operações, a *réplica interior* e o *comentário efetivo* são, naturalmente, organicamente fundidos na unidade da apreensão ativa e não são isoláveis senão de maneira abstrata (p. 148).

Bakhtin/Volochinov vai além, afirmando que esses dois planos devem ser investigados na interação dinâmica na qual se constituem, ou seja, na interação entre o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo. Afirma, também, que “na verdade eles só têm uma existência real, só se formam e vivem através dessa inter-relação, e não de maneira isolada” (p. 148).

Percebe-se, dessa forma, que, na concepção dialógica da linguagem, defendida por Bakhtin, as palavras são sempre as palavras dos outros, o discurso é tecido dos discursos do outro. Já em Pêcheux, a referência à psicanálise e à concepção althusseriana da ideologia funda o

¹⁸ Nas palavras de Charaudeau e Maingueneau: “A definição benvenistiana da enunciação privilegia o pólo do enunciador” (2004:194).

primado do interdiscurso em relação a cada formação discursiva e, como já pontuado anteriormente, para Pêcheux (1997/1995:146)

O próprio de cada formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que aí se forma, a objetividade material e contraditória do interdiscurso, determinado essa formação discursiva como tal, objetividade material que reside no fato de que ‘isto fala’ sempre antes, alhures, ou independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas.

Assim, poder-se-ia dizer que, para a análise do discurso, os sentidos podem ser observados via dialogismo/processos enunciativos/ interdiscurso.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, pode-se perceber, também, o lastro para a compreensão dos processos enunciativos, da interdiscursividade, desenvolvidos na 2ª fase da AD francesa, quando Bakhtin/Volochinov afirma que

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (p. 145).

Na AD, essa percepção bakhtiniana da ‘integração da enunciação do narrador’ pode ser compreendida como um atravessamento para a constituição dos sentidos, para a circunscrição nas formações discursivas. Isso significa que, mesmo a forma de organização da materialidade lingüística (sintática e estilística), como defende Bakhtin/Volochinov, produz sentidos. Essa é uma percepção teórica de Bakhtin/Volochinov que atravessa o construto teórico da AD, no sentido de que a materialidade lingüística também significa. Na AD, estuda-se a relação que um discurso estabelece com outros discursos, as vozes discursivas outras que se manifestam e que produzem sentidos nesse discurso. Nesse sentido, estuda-se o dialogismo constitutivo da atividade languageira.

O termo ‘alteridade’, utilizado recorrentemente nesta tese, configura-se em um conceito utilizado pela AD, sob o viés da psicanálise para abordar a questão do sujeito descentrado, ou seja, um mesmo sujeito que é sempre um outro. Esse termo, cunhado por Lacan¹⁹, aborda a dualidade do sujeito e está relacionado às produções formuladas no que diz respeito à função do

¹⁹ Lacan, J. 1966. O estágio do espelho como formador da função do outro. In: *Escritos*. Coleção Campo Freudiano no Brasil, Tradução de Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

Eu e à complexa estrutura nela presente. Envolve os conceitos do ‘outro’ e do ‘Outro’²⁰, sendo que o Eu se encontra numa permanente relação com um exterior que o determina, ou seja, não se encontra/apresenta sob uma forma fechada em si.

Bakhtin/Volochinov não utiliza o termo ‘alteridade’, mas aborda a questão do outro no processo de interação verbal. Para ele, “a língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes” (1929/1995:147).

Diálogo entre interlocutores, diálogo entre vozes. Assim se dá a constituição da noção bakhtiniana do ‘outro’. Mais especificamente, o autor parte do outro em três planos: a) citar o outro na minha fala; b) transformar em narrativa; c) trazer uma projeção do outro, buscando uma determinada força social, o outro como força social organizada sobre o modo de apreensão do discurso (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995:146). Nesse processo de dialogia, os sujeitos do diálogo se alteram em processo, em devir, ou seja, enunciam evocando vozes de um passado que lhes constitui e de um futuro que está a se realizar.

Essa percepção teórica de Bakhtin/Volochinov pode ser considerada como elemento constitutivo para que Pêcheux retome a idéia de alteridade. Não postulo, aqui, que Pêcheux tenha lido Bakhtin, mas entendo que a idéia de alteridade, na AD – o outro atravessa o discurso do outro –, está relacionada à idéia do outro preconizada por Bakhtin.

Em relação ao conceito de referencialidade polifônica, entendo que o mesmo possa ser pensado sob o viés de como Bakhtin/Volochinov defende a forma como os indivíduos organizam o seu dizer. Para ele,

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar do “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (1929/1995:147).

O discurso interior de que fala Bakhtin/Volochinov seria, assim, a voz interior, a interação do eu com ele mesmo. O discurso exterior, por sua vez, representa a influência que as vozes sociais dos outros exerce sobre a voz do enunciador na interação verbal. Para Pêcheux, o

²⁰ Numa perspectiva lacaniana, o ser humano se identifica com a imagem que lhe é devolvida pelo olhar do semelhante. Esse semelhante que lhe confere a dimensão da sua alteridade é o que Lacan designa como o outro (a) (*autre*). O Grande Outro é o lugar da palavra. É o Outro que indica o que deseja, é o inconsciente (TAVARES, 2002:41).

intradiscurso é o efeito dos atravessamentos que instaura os lugares que o sujeito ocupa para crivar o mundo. O interdiscurso, por sua vez, são os atravessamentos em forma de efeito que traspassam as inscrições de um sujeito em uma formação discursiva. Nesse sentido, as noções de discurso interior e de discurso exterior podem se configurar enquanto base teórica para a configuração dos processos de significação na clivagem da exterioridade, clivagem esta mediada por uma interpelação, ou seja, a constituição da referencialidade polifônica do sujeito do discurso, a forma como esse sujeito faz uma clivagem do mundo e toma para si as vozes que o constituem.

Gostaria de finalizar esta breve reflexão, abordando o conceito de História, tanto em Bakhtin quanto em Pêcheux. Uma das teses de Bakhtin é que o discurso é histórico e que, por meio do dialogismo, pode-se interpretar a historicidade desse discurso no próprio movimento lingüístico de sua constituição. Para Fiorin (2006b), em Bakhtin, “é na relação com o discurso do Outro que se apreende a história que perpassa o discurso. Essa relação está inscrita na própria interioridade do discurso, constitutiva ou mostradamente” (p. 191). Nesse sentido, se tomarmos a concepção bakhtiniana da linguagem, a análise histórica de um texto não se configura apenas na descrição da época em que o texto foi elaborado e “passa a ser uma fina e sutil análise semântica, que leva em conta confrontos sêmicos, deslizamentos de sentido, apagamentos de significado, interincompreensões, etc” (p. 191). Para o referido autor,

Em síntese, em Bakhtin, a História não é algo exterior ao discurso, mas é interior a ele, pois o sentido é histórico. Por isso, para perceber o sentido, é preciso situar o enunciado no diálogo com outros enunciados e apreender os confrontos sêmicos que geram o sentido. Enfim, é preciso captar o dialogismo que o permeia. (p. 192).

Assim, a forma como Bakhtin trata a História e a historicidade, nos processos discursivos, faz com que nos remetamos à forma como esses conceitos são tratados na AD de linha francesa. Nessa corrente, a História não é cronológica, ela produz sentidos e se define pela relação que instaura com a linguagem, tem a sua organização delineada a partir das relações de poder e está vinculada às práticas sociais. Um fato ou um acontecimento histórico sempre significa na AD na medida em que é interpretado pelo discurso que o constitui. Nesse sentido, a historicidade passa a ser compreendida como a relação constitutiva entre linguagem e história, passa a ser concebida como a forma como a história se inscreve no discurso. Por isso, a AD não se debruça em dados textuais históricos, mas sim na compreensão de como os sentidos são produzidos e se constituem na descontinuidade da História, ou seja, na historicidade dos sujeitos, em um devir que se constrói por meio do discurso como acontecimento.

Isso posto, poder-se-ia dizer que uma voz bakhtiniana aqui se faz presente, tendo em vista que Pêcheux institui o território da História como o campo das formações discursivas em que o processo de produção dos sentidos pode ser compreendido. Um atravessamento considerado, via de regra, foucaultiano e, aqui, sob essa percepção teórica, um atravessamento, também, bakhtiniano.

Em resumo, ratifico que, aqui, não se buscou defender que Pêcheux tenha tomado Bakhtin como referência teórica. No entanto, pode-se afirmar que Bakhtin, enquanto referencial teórico de uma filosofia da linguagem, pode ser considerado constitutivo do trabalho de Pêcheux enquanto identidade epistemológica, pode ser considerado heterogeneidade constitutiva na teoria elaborada por Pêcheux.

Tendo apresentado as bases teóricas construídas para esta pesquisa, passo a expor as bases referenciais que, juntamente com as primeiras, constituem o arcabouço teórico desta tese.

2.2. Base Referencial

2.2.1. A Análise Dialógica do Discurso

Em seu artigo intitulado “Análise e teoria do discurso”, Brait (2006) arrisca a sustentar que o conjunto das obras do Círculo de Bakhtin motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, aqui referida como ADD.

Nas palavras da referida autora,

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso /... / é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimentos de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas compreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2006:10).

A Análise Dialógica do Discurso, segundo Brait, “contribui para o reconhecimento do constitutivo papel da linguagem nas atividades humanas e, portanto, nas diferentes ciências que têm o sujeito e sua alteridade como objeto de estudos” (p. 16).

Pontua, a autora, que é por intermédio da obra *Problemas da Poética de Dostoievski*, de Bakhtin, que se pode reconhecer um procedimento analítico essencial para uma teoria/análise

dialógica do discurso, ou seja, “chegar a uma categoria, a um conceito, a uma noção, a partir da análise de um *corpus* discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura” (p. 24). Bakhtin não tinha um conceito *ad hoc* de polifonia para testar nos escritos de Dostoiévski, mas é a partir dos textos desse autor que o conceito é formulado, constituído, o que torna essa, segundo Brait, sem dúvida, uma das características de uma teoria/análise dialógica do discurso, ou seja, “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate” (p. 24).

Bakhtin não produziu nenhuma sùmula de sua teoria em que todos os conceitos se encontram acabados e bem definidos, não elaborou uma “teoria facilmente aplicável e nem uma metodologia acabada para análise dos fatos lingüísticos e literários” (FIORIN, 2006b:12). Entretanto, as contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, “constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2006:29).

A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá, neste trabalho, na medida em que busco analisar “especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem” (BRAIT, 2006:29). Nas duas sincronias aqui em análise, as discursividades construídas pelos sujeitos participantes da pesquisa – ora no lugar discursivo licenciando, ora no lugar discursivo licenciado – se interpenetram e se interdefinem, o que proporcionará uma melhor compreensão da relação que possuem com sua competência oral-enunciativa em língua inglesa.

Neste trabalho, os conceitos de dialogismo e polifonia se constituem como referências dentre os vários presentes no projeto teórico bakhtiniano. É deles que passo a tratar.

2.2.1.1. Dialogismo e Polifonia

Como explicitado anteriormente, discurso, neste trabalho, é tomado em sua dimensão sócio-histórico-ideológica, o que significa concebê-lo não apenas como efeito de sentidos entre os sujeitos participantes de uma interação verbal, mas também como um efeito de deslocamento de lugares discursivos no *ethos*. Além disso, é tomado, também, em uma dimensão dialógico-polifônica.

Nesse sentido, como parte da base referencial do arcabouço teórico, dialogismo e polifonia se configuram em conceitos fundamentais nessa investigação, o que significa que o

discurso é aqui entendido, também, não enquanto fala individual, mas enquanto instância significativa, enquanto entrelaçamento de discursos que, veiculados socialmente, realizam-se nas e pelas interações entre sujeitos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995).

Dessa forma, ao reconhecer a dimensão dialógico-polifônica do discurso, tomo como uma de minhas tarefas ouvir, ao mesmo tempo, as diferentes vozes (a polifonia), partes, registros da partitura ou da cacofonia desse discurso, uma “metáfora musical” que está em toda parte (AUTHIER-REVUZ, 2004). Assumo, como Bakhtin, que a linguagem é dialógica, ou seja, com ele comungo o princípio de que

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os caminhos até o seu objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 1975/1988:88).

Dialogismo e polifonia atravessam o alicerce teórico da Análise Dialógica do Discurso sustentando, dentre outros conceitos, a arejada e complexa arquitetura bakhtiniana, o que permite compreender alguns posicionamentos essenciais diante da linguagem, da vida e dos sujeitos (BRAIT, 2005) que nesta pesquisa se insinuam e se constituem.

Ambos os conceitos foram elaborados a partir do estudo que Bakhtin realizou sobre a prosa romanesca. Cumpre ressaltar que a teoria do romance, no pensamento bakhtiniano, ocupa um espaço fundamental “para se entender a linguagem em sua multiplicidade, em sua variação, no dialogismo que a constitui e no entrecruzar de discursos magistralmente representados nos romances, na prosa de ficção” (BRAIT, 2006b:26).

Duas modalidades de romance, o monológico e o dialógico, foram por ele concebidas. Como bem resume Bezerra (2005), à categoria do romance monológico estão associados conceitos como monologismo, autoritarismo e acabamento; à categoria de polifônico, estão associados os conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo e polifonia. Os conceitos de dialogismo e polifonia estão vinculados à natureza ampla e multifacetada do universo romanesco, ao seu povoamento por um grande número de personagens, à capacidade do romancista para recriar a riqueza dos seres e caracteres humanos, traduzida na multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada.

É nesse sentido que os estudos sobre o romance realizados por Bakhtin podem hoje contribuir para trabalhos como o que aqui realizo, ou seja, apesar de valorizar o romance em seus estudos, “Bakhtin encontrou a representação da voz na figura dos homens que falam, discutem idéias, procuram posicionar-se no mundo” (MACHADO, 2005:153). E alguns desses homens

dos quais Bakhtin se refere constituem-se os sujeitos-enunciadores desta pesquisa. Entendo que tais sujeitos, ao enunciarem, se inscrevem em uma posição enunciativa e não em outra, os discursos nos quais inscrevem seus dizeres coexistem com outros discursos que provêm de outras posições-sujeito, de outros lugares discursivos, de outras formações discursivas. E nesse movimento de entrelaçamento de discursos, ocorrem as contradições²¹, os conflitos nos dizeres dos enunciadores, pois seus dizeres se constituem de outros dizeres, estão povoados por outros discursos que se contradizem e se refutam.

Dialogismo e polifonia são conceitos que se deixam atravessar pelo conceito de alteridade. A relação entre ‘eu’ e ‘outro’ pode ser considerada como parte nuclear da visão filosófica da linguagem proposta por Bakhtin. Nesse sentido, o ‘eu’ só pode ser visto como uma construção colaborativa.

O homem, para Bakhtin (1953/2003), tem uma necessidade estética absoluta do ‘outro’, “do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada” (p. 33). Essa personalidade do ‘eu’, dessa forma, não existe se o ‘outro’ não a cria; “a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem *exterior* em um novo plano de existência” (p. 33).

Para Stam (2000), Bakhtin deu uma ressonância bem pessoal à natureza da relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, e afirma que toda sua obra gira em torno desse eixo do ‘eu’ e do ‘outro’ e da concepção de que “a vida é vivida nas fronteiras entre a particularidade de nossa experiência individual e a auto-experiência de outros” (p. 18). Isso significa que cada um de nós ocupa um lugar e um tempo específicos no mundo, sendo que somos, cada um, responsável ou “respondível” por nossas atividades que ocorrem justamente nas fronteiras entre o eu e o outro. Dessa forma, a comunicação entre as pessoas tem uma relevância capital. O ‘eu’ para Bakhtin, nas palavras do autor, “não é autônomo nem monódico, o *cogito* autocriador de Descartes; em vez disso, existe somente em diálogo com outros eus” (p. 17), ou seja, o ‘eu’, para poder se definir como “autor” de si mesmo, necessita da colaboração de outros.

Sob a tríade: o ‘eu para mim’, o ‘eu para os outros’ e o ‘outro para mim’, Bakhtin (1953/2003) formula a formação do ‘eu’.

O ‘eu para mim’ é representado pela autopercepção, o ‘eu para os outros’ é representado pela percepção que outros têm de mim e o ‘outro para mim’ é representado pela percepção que tenho do outro. Para Bakhtin, no processo de interação verbal (no diálogo), ‘eu’ posso ver o que o ‘outro’ não pode ver e o ‘outro’ pode ver o que ‘eu’ não posso ver. Essa complementaridade

²¹ A noção de contradição com a qual trabalho encontra-se delineada na seção 2.2.5 deste capítulo.

necessária e produtiva forma, segundo Stam (2000), “o cerne da noção bakhtiniana de diálogo”, um processo perpassado pela autocompreensão que se realiza por meio da alteridade, dos valores dos outros, um processo que se inicia na infância e permanece como instância constitutiva do sujeito durante toda sua vida.

Cumpre salientar que ‘diálogo’, numa perspectiva bakhtiniana, não é entendido apenas no sentido formal mais tradicional, isto é, não se resume a uma relação face-a-face, é algo muito mais amplo, é diálogo entre pessoas, entre textos, entre discursos, entre autores, entre disciplinas, entre culturas, entre épocas. O ‘diálogo’, para Bakhtin, deve ser entendido, como bem resume Faraco (2001), como o encontro, em todas as instâncias da linguagem, inclusive na bivocalidade do enunciado individual ou na dinâmica do discurso interior, de “vozes que se entrecruzam, se complementam, discordam umas das outras, se questionam, duelam entre si” (p. 124). Essas vozes se configuram em manifestações discursivas que estão sempre relacionadas a um tipo de atividade humana e estão sempre axiologicamente orientadas²².

Se nesta pesquisa, o discurso é concebido em sua dimensão sócio-histórico-ideológica e em sua dimensão dialógico-polifônica, isso significa o compromisso de realizar uma detalhada descrição das condições de produção em que se realizam as interlocuções entre os sujeitos na e pela linguagem. Significa, também, identificar e compreender, segundo Santos (2004b), quais são as decorrências da movimentação de sentidos construídos nessa interação – que vão além dos significados – que contemplam “as características dos sujeitos envolvidos nos processo de realização dos enunciados, quer pela influência de seus referenciais de representação de mundo, quer pela influência do meio social em que vivem” (p. 253). Nesse sentido, o autor considera que a polifonia, tomada em sua dimensão sujeitucional dos discursos, permite delinear, nas manifestações discursivas, as vozes de outros sujeitos e de sujeitos outros, marcadas, não marcadas ou constitutivas, silenciadas ou apagadas na composição enunciativa. Dessa forma, Santos entende que a polifonia se configura como a propriedade contida nos discursos de abrigar subjetividades, “quer numa amplitude de autoria, quer numa amplitude implícita de referencialização” (p. 253).

O autor também argumenta que, na perspectiva acima descrita, o caráter de polifonia pode tanto constituir a tessitura de um discurso como pode aparecer “inscrita no amálgama sujeitucional de outros discursos” (p. 253), sendo esse movimento simultâneo de constituição e inscrição nos discursos o que traz para o fenômeno da polifonia a “propriedade de

²² Axiologicamente entendido como um processo em que se instauram “convenções fixadas a partir de relações teóricas, passíveis de múltiplas interpretações e realizações diferentes, mas coerentes com a proposição teórica inicial, da qual demanda suas generalizações” (SANTOS, 2000a:204).

atravessamento no universo de sentidos em significação” (p. 253). Esse atravessamento contínuo atribuído à polifonia – e emprestando o raciocínio bakhtiniano do dialogismo – leva Santos a afirmar que a polifonia representa o dialogismo de subjetividades que se atravessam no processo constitutivo dos discursos.

Dialogismo e polifonia se configuram em conceitos que contribuem para que melhor se compreenda, nas duas sincronias propostas, como os participantes desta pesquisa, enquanto constituídos por várias e diferentes vozes que são evocadas de diferentes espaços sociais e de diferentes discursos, representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa (o ‘eu’), como representam a de seus colegas (o ‘outro’), quais são as vozes que se manifestam para representar tal competência, quais os discursos que dialogam na construção dessa interpretação/representação. Contribuem, finalmente, para que possa melhor compreender, também, quais são as relações dialógico-polifônicas existentes entre as duas sincronias, aqui configuradas como objeto de observação, análise e reflexão.

Enfim, esses conceitos representam, na conjuntura conceitual construída nesta pesquisa, uma possibilidade de enfrentar o fenômeno da linguagem em sua dimensão sócio-histórico-ideológica e em sua dimensão dialógico-polifônica, “a partir de questões específicas da interação, da compreensão e da significação, trabalhadas discursivamente” (BRAIT, 1997:99).

Para esta pesquisa, dentro do escopo da natureza dos dados coletados e aqui em análise, assumo dialogismo e polifonia, que na sua injunção, permitirão analisar:

- 1) o modo de funcionamento da linguagem, considerando que todos os enunciados proferidos pelos sujeitos-participantes da pesquisa constituem-se a partir de outros, ou seja, todo enunciado é dialógico, constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado;
- 2) as vozes que atravessam os dizeres dos sujeitos quando enunciam nas duas sincronias reveladas na forma composicional de seus enunciados;
- 3) como os sujeitos-participantes da pesquisa se constituem discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade de cada sincronia e;
- 4) as relações dialógico-polifônicas existentes entre as duas sincronias.

Além disso, um dos desdobramentos do conceito de polifonia, neste trabalho, quando observada no crivo do sujeito, é a noção de referencialidade polifônica usada para

indicar a heterogeneidade subjacente às bases discursivas do imaginário sociodiscursivo dos sujeitos. Essa heterogeneidade, por sua vez, é traspassada por discursos de outro e uma diversidade de discursos distintos. Dessa maneira, as vozes dos sujeitos são entrecortadas por várias outras vozes e por vários outros discursos (SANTOS, 2000a:231).

Essa noção está ligada a aspectos psicológicos, filosóficos, sociais, históricos e como o sujeito faz uma clivagem do mundo nesses aspectos e toma para si um amálgama de vozes. Dessa forma, a referencialidade polifônica do sujeito se constitui desse amálgama de vozes que o sujeito já apreendeu e que funciona como um mecanismo para fazer o crivo da realidade quando olha o mundo.

Em suma, dialogismo, polifonia e referencialidade polifônica (como desdobramento do conceito de polifonia) me permitirão observar como os sujeitos-participantes da pesquisa, na oposição das vozes que os constituem e na historicidade dos enunciados que proferem (historicidade essa percebida na movência da materialidade lingüística de sua constituição), revelam, em seus mecanismos enunciativos, aprovação ou denegação, consentimento ou recusa, esquecimento, apagamento, silenciamento, deslizes, contradições. Isso não apenas em relação à sua competência oral-enunciativa em língua inglesa, mas também em relação à sua inscrição em uma vertente de atuação como (futuro) professor, ou seja, em sua ‘mentalidade de ensino’ (SANTOS, 2000b).

É desse conceito, também base referencial deste estudo e construído de forma a considerar o dialogismo e a polifonia como constitutivos dos referenciais discursivos do professor de língua estrangeira, que passo a abordar.

2.2.2. Mentalidade de Ensino

Para construir o conceito de ‘mentalidade de ensino’, Santos (2000b) parte dos seguintes pressupostos:

- a) os professores de língua estrangeira se ressentem de uma base teórica que lhes possibilitem realizar escolhas pedagógicas coerentes com as necessidades de seus alunos

(mais do que serem treinados para o uso de novas tecnologias ou para a implementação de instruções programadas);

- b) os referenciais discursivos do professor de língua estrangeira, no seu *modus faciendi* de sala de aula, possuem um caráter heterogêneo, polifônico e polissêmico, tendo em vista que a interdisciplinaridade, ao ser incorporada ao processo de ensino e aprendizagem, tem deslocado o ato de ensinar língua estrangeira para além do âmbito conceitual de uma única abordagem e para o uso limitado de amostras de línguas das séries didáticas.

Para o autor, é pela ‘mentalidade de ensino’ que o professor de língua estrangeira poderá lidar com essas questões, revelando as representações que o circunscrevem no mundo como agente sócio-político de sua própria prática.

A ‘mentalidade de ensino’ de um professor de língua estrangeira se traduz numa “série de vinculações teóricas relacionadas com a maneira de ensinar” (p. 77), ou seja, revelam:

- a) o perfil de educador que ele exhibe;
- b) sua proficiência na língua;
- c) sua competência enquanto usuário de tecnologias.

Nesse sentido, o autor define ‘mentalidade de ensino’ como

as vinculações teóricas do professor, conscientes ou não, sobre o que é interagir com aprendizes; sobre como encaminhar amostras de conhecimento ou ainda, sobre o que se constrói com a exposição crítica a essas amostras, na relação com esses aprendizes (p. 77).

Essas vinculações possuem, assim, uma natureza histórica por envolverem um perfil de educador; uma natureza filosófica por possibilitarem a alteração das convicções desse educador; uma natureza sócio-psicológica por revelarem as concepções de convivência em grupo e de comportamentos individuais que o educador toma por referencial ao longo de seu fazer pedagógico; uma natureza cultural por englobarem as influências de práticas consagradas e a asseveração de hábitos prescritos como ideais na instauração de um processo e, finalmente, uma natureza lingüística por revelarem a circunscrição do professor em três vertentes de atuação:

- a) a formalista (com foco nas formas, flexões e classificações);
- b) a funcionalista (com foco na organização estrutural da língua, na formulação exponencial de falas e nas simulações situacionais) e;
- c) a enunciativa (com foco na construção do sentido e nas condições de produção do discurso).

Ao se circunscrever nas vertentes acima pontuadas, o professor revelará, também, suas concepções de linguagem, de ensinar e de aprender. O autor apresenta traços que seriam representativos dessas concepções na constitutividade do educador em cada vertente. No caso desta pesquisa, procurei construir uma extensão, na forma esquemática abaixo, que pontua esses traços relevados ao professor de língua inglesa.

Educador Formalista	Educador Funcionalista	Educador Enunciativo
– preconiza o ensino da mecânica da língua que deverá posteriormente ser manifestada pelos alunos; – professa a transmissão de conhecimentos; – pauta seu ensino pelas instruções prescritas nos manuais didáticos; – controla a capacidade de reprodução de formas lingüísticas em diferentes aplicações; – concebe a oralidade como anterioridade na construção de sentidos em sala de aula; – não flexibiliza o uso da língua materna em sala de aula; – avalia seus alunos por meio de exercícios estruturais fechados, penalizando-os pelos ‘erros’ morfossintáticos da língua; – concebe a sala de aula como espaço de aquisição de estruturas lingüísticas; – se circunscreve em uma atitude positivista.	– preconiza a memorização de padrões lingüísticos que, ensaiados e apresentados em situações de uso, serão, posteriormente, responsáveis pelo estabelecimento da ‘comunicação’; – focaliza a encenação de fórmulas prescritas de uso da língua, ou seja, treinam seus alunos para reproduzirem essas fórmulas; – concebe a oralidade como anterioridade na construção de sentidos em sala de aula; – promove a divulgação de um conhecimento que deverá ser reproduzido da mesma forma pelos alunos; – avalia seus alunos por meio de exercícios estruturais fechados, penalizando-os pelos ‘erros’ morfossintáticos da língua; – concebe a sala de aula como espaço de aquisição de noções e funções; – se circunscreve em uma atitude positivista.	– explora o universo de constituição dos sujeitos na e pela língua; – desvenda o alheio junto com seus alunos; – lida com a tensão inerente ao processo de construção de sentidos; – considera os espaços de interlíngua, vivenciando o erro, a (re)constituição e a (re)elaboração de sentidos; – não concebe a oralidade como anterioridade, permitindo que as quatro habilidades co-ocorram na construção de sentidos em sala de aula; – gerencia o uso da língua materna em sala de aula por compreendê-la como parte da discursividade fundadora de seus alunos; – compreende o livro didático como uma possibilidade e não como referencialidade única; – avalia seus alunos no <i>continuum</i> da sala de aula; – concebe a sala de aula como acontecimento discursivo; – situa-se em uma atitude histórico-ideológica.

Reconhecendo o papel social do professor de língua estrangeira, em sala de aula, como detonador do processo de identificação dos aprendizes com o conhecimento, Santos afirma que, além dessa co-participação, esse professor é heterogêneo, polifônico e polissêmico, sendo que sua ‘mentalidade de ensino’ se reflete quando visualiza o cenário de ensino e aprendizagem como um “espaço discursivo de interpelação dos sentidos na, pela e com a língua” (p. 79).

O professor, assim, se reconhecerá em sua ‘mentalidade de ensino’ quando souber que

a mecânica faz parte, que a encenação é essencial no processo e, principalmente, que a construção sentidural é a razão de ser do ato de ensinar, do ato de aprender e do acontecimento discursivo da sala de aula. Nessa composição heterogênea, gramática, estruturas, sintaxe, funções comunicativas e realizações enunciativas fazem parte da constitutividade do ato de ensinar. Através de sua mentalidade de ensino, o professor representa a diversidade de vozes no conjunto das abordagens de ensino de línguas (p. 79).

Dessa forma, Santos defende a tese de que é na e através da ‘mentalidade de ensino’ que o professor de língua estrangeira “se constituirá sujeito do seu fazer pedagógico e agente de transição discursiva, esboçando uma atitude política de interferência no processo histórico com sua prática” (p. 75). É pela ‘mentalidade de ensino’ que o professor fortalecerá “suas convicções enquanto sujeito enunciativo de seu discurso e consciente do seu papel social e ideológico” (p. 91).

Nesse sentido, o professor não se configurará apenas como transmissor de conhecimentos que serão aplicados e reproduzidos por seus alunos. Ele marcará sua posição frente à dinâmica enunciativa do processo de ensinância e aprendizagem, estabelecendo relações interativas de desejo, motivação, absorção, produção, construção e criação entre ele (ensinante) e seus alunos (aprendentes). Em relação à competência oral-enunciativa em língua inglesa, esse professor a compreenderia como a capacidade do aprendente de estabelecer um processo de identificação com outros sujeitos, construindo sentidos, enunciando e compreendendo, ou seja, atribuindo sentidos a enunciados realizados por outros sujeitos na língua inglesa.

Remetendo-me às reflexões realizadas no Capítulo 1 desta tese, diria, então, que é na e pela ‘mentalidade de ensino’ que o sujeito se constituirá professor (pré e em-serviço) e a partir dessa constituição poderá construir sua discursividade para o processo de ensinância e aprendizagem de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, poderá ele mesmo buscar uma formação permanente identificatória com tal discursividade.

Esse conceito insere-se nas bases referenciais teóricas deste estudo, na medida em que a mentalidade de ensino dos participantes revelará o perfil de professor de língua inglesa

construído em suas (meta)discursividades. A noção de ‘mentalidade de ensino’ permitirá, em conjunção com outras noções aqui apresentadas, uma melhor percepção dos processos identificatórios revelados e das representações construídas pelos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, passo a discorrer como os conceitos de representação e de identificação são compreendidos neste estudo.

2.2.3. Representação e Identificação

No início deste trabalho, assumi que esta tese de doutorado foi delineada a partir de alguns questionamentos que os processos discursivos instaurados na sala de aula de língua inglesa têm me provocado. Um deles seria como os alunos *representam* seus lugares nesses processos discursivos, ou seja, 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 no contexto institucional de sala de aula língua inglesa. Portanto, é da investigação dessas *formações imaginárias*, aqui concebidas como *representação* que parte a proposta de estudo.

Pêcheux (1969/1990) defende a tese de que os sujeitos-enunciadores têm seus lugares representados nos processos discursivos que são colocados em jogo, e que o que funciona nesses processos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que os sujeitos atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Nesse sentido, nos mecanismos de qualquer formação social existem regras de projeção que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). Portanto, todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias e à medida que os sujeitos vão inscrevendo seus dizeres nos discursos, designando os lugares que atribuem a si, aos outros e ao referente²³, essas formações imaginárias constituem as condições de produção do discurso. É num jogo de imagens que se revela esse funcionamento: a imagem do lugar que eu me atribuo (“Quem sou eu para lhe falar assim?”), a imagem do lugar que o outro atribui a mim (“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”), a imagem que o outro atribui a ele mesmo (“Quem sou eu para que ele me fale assim?”), a imagem que eu atribuo ao outro (“Quem é ele para que me fale assim?”) (p. 83).

Todo processo discursivo, segundo Pêcheux, supõe, por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre a qual se funda a estratégia do discurso. As

²³ Referente: “contexto”, “situação” na qual os dizeres de um sujeito o inscrevem em um dado discurso. Para Pêcheux (1969/1990), ele “pertence igualmente às condições de produção (...) se trata de um *objeto imaginário* (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não da realidade física” (p. 83).

diversas formações imaginárias resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores, provenientes de outras condições de produção, que deixaram de funcionar, mas que “deram nascimento á ‘tomadas de posição’ implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco” (p. 85). Isso significa que a percepção do referente, do outro e de si mesmo é “sempre atravessada pelo “já ouvido” e o “já dito”, por meio dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas” (p. 86).

Pêcheux (1969/1990) pontua, entretanto, que os elementos que constituem um estado dado das condições de produção de um discurso não são simplesmente justapostos, mas mantém entre si relações susceptíveis de variar segundo a natureza dos elementos colocados em jogo. Dá como exemplo de *deslocamento do elemento dominante*, a representação que os alunos fazem daquilo que o professor lhes designa na relação pedagógica.

Nessa perspectiva, uma sociologia do discurso tem como tarefa verificar a ligação entre “as *relações de força* (exteriores à situação do discurso) e as *relações de sentido* que se manifestam nessa situação, colocando sistematicamente em evidência as *variações de dominância*” (p. 87).

Entretanto, Pêcheux e Fuchs (1990:170) revisam²⁴ a noção de imaginário e afirmam que “o que faltava no texto de 1969 (...) era precisamente uma teoria deste imaginário localizada em relação ao real (...) uma teoria não-subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciator” (p. 171). Dessa forma, as representações passam a corresponder, predominantemente, ao registro imaginário do eu, enquanto ‘ego’, do dizer (SERRANI-INFANTE, 1998a). Ao tecido do representável, que constitui a realidade para um sujeito, esclarece a autora, “corresponde o domínio das relações de semelhança e dessemelhança, das propriedades atribuídas a objetos que são, dessa forma, organizados em classes, localizados em um espaço e em um tempo” (p. 234). E esse âmbito do registro em que objetos se ligam é o imaginário.

Mas a essa noção falta a questão da língua, por meio da nomeação dos objetos (NEVES, 2002). É na nomeação que “surge a dimensão do simbólico, a dimensão que precede e faz o sujeito” (p. 94). Nesse sentido, a produção do sentido se dá por três registros que se entrelaçam: o real, o simbólico, o imaginário. Real e imaginário se vinculam via identificação simbólica, isto é, através das ‘leis da língua’. Nesse sentido, o discurso - como ocultação do inconsciente (PÊCHEUX, 1975/1997) - irrompe via simbólico, ou seja, quando o sujeito fala.

²⁴ Revisão realizada tendo como referência a teoria lacaniana da subjetividade.

Nessa perspectiva, a noção de identificação torna-se necessária, considerando-se que ela é “condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito” (SERRANI-INFANTE, 1998a:252). Isso tanto no plano das relações imaginárias (as diversidades e semelhanças entre uns e outros) quanto no plano das relações simbólicas (não dual, mas ternária, por conta da mediação significante²⁵). Portanto, quando o sujeito fala (na primeira ou segunda língua) é o agenciamento de significantes que está sempre em questão, é a inserção do significante no real que está em questão, sendo que este real é da ordem do impossível e não da ordem da realidade, que corresponde ao registro imaginário. Isso posto, a autora questiona se não seria nessa junção que residiria o crucial do processo identificatório.

Esse processo identificatório será melhor explicitado na seção a seguir, em que abordarei a proposta AREDA- *Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos* (SERRANI-INFANTE, 1998a, 1998b, 1999), uma das balizas teórico-metodológicas desta pesquisa.

2.2.4. A Proposta AREDA

A proposta AREDA é resultante do desenvolvimento de um projeto de pesquisa realizado por Silvana Serrani-Infante intitulado *Identidade e Identificação Lingüístico-Cultural: Funções da Segunda Língua*²⁶ na *Constituição do Sujeito do Discurso*. Ele focaliza, principalmente, a situação de aquisição em imersão. Entretanto, os princípios teórico-metodológicos adotados na proposta AREDA podem “aplicar-se ao processo de aquisição de línguas nas quais não há imersão na língua-alvo, como acontece, por exemplo, nos cursos de línguas estrangeiras no país de origem dos aprendizes” (SERRANI-INFANTE, 1999: 281).

Partindo da hipótese de que a análise discursiva de depoimentos pode contribuir na compreensão de fatores discursivos (e não cognitivos) no processo de enunciação em LE e, conseqüentemente, pode contribuir para a área de ensino-aprendizagem de línguas, a proposta AREDA é concebida à luz da perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa²⁷ – que tem

²⁵ A noção de identificação de Serrani-Infante (1998a) é entendida no sentido da teoria psicanalítica que se articula com a AD. Nesse sentido, ‘significante’ não se refere ao ‘significante saussuriano’ mas, “uma entidade estritamente formal referida a um fato que se repete, um equívoco, um lapso, uma expressão involuntária repetida, de um ser falante. Um significante nunca existe sozinho, mas em relação a uma série de outros significantes” (p. 252).

²⁶ O termo ‘segunda língua’ é utilizado pela autora de um modo geral, abrangendo os diferentes contextos de encontro com outras línguas, ou seja, em contextos em que a língua é ensinada e aprendida com ou sem imersão na língua-alvo.

²⁷ Para Serrani-Infante (1998a), os desenvolvimentos atuais da Lingüística Aplicada nas propostas com perspectiva transdisciplinar, permitem repensar, “no cruzamento com outros domínios, fatores fundamentais no condicionamento de processos tais como o de aquisição de segunda língua/língua estrangeira - e seu correlativo de ensino-aprendizagem” (p. 232).

como uma de suas distinções conceituais fundamentais a de intradiscurso e interdiscurso – e de implicações decorrentes das noções de ‘falante’²⁸ e ‘identificação’ produzidas na teoria psicanalítica.

A proposta norteia teórica e metodologicamente estudos de caso, visando a analisar, em depoimentos de enunciadore com experiência bi/multilingüe, 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, 1998b).

Tais depoimentos são obtidos a partir da gravação, geralmente na primeira língua do enunciador, de respostas a algumas perguntas abertas elaboradas pelo pesquisador. Tais perguntas referem-se à descrição das experiências do enunciador com outras línguas, além da materna; aos elementos que o enunciador considera fundamentais para compreender bem os falantes nativos dessas línguas e ser compreendido adequadamente; à forma como se deu o aprendizado dessas línguas; às situações de choque lingüístico-cultural vivenciadas nessas línguas; às avaliações pessoais do enunciador sobre sua pronúncia, entoação etc, dentre outras. Fitas cassetes são entregues aos enunciadore participantes da pesquisa que gravam suas respostas, preferencialmente, quando estão sozinhos. Pode-se entregar o conjunto total das perguntas, sendo delegada ao enunciador a tarefa de escolher e responder às perguntas na ordem que desejar. Pode-se, também, entregar as perguntas por partes, sendo as mais específicas incorporadas ao conjunto depois do recebimento das primeiras fitas gravadas. No caso desta pesquisa, optei por entregar o conjunto completo de perguntas.

O que se objetiva na análise dos depoimentos é compreender ‘como’ o enunciador informa sobre o tópico questionado e não ‘o que’ informa sobre ele. O enunciador não precisa, por exemplo, se preocupar com a existência de afirmações contraditórias ou reiterativas. Portanto, o objetivo, nas palavras da autora, “não está no conteúdo informacional dos depoimentos”, mas na volta “ex professo, às ‘mesmas’ perguntas recorrentemente, mas sob formas modificadas para observar as ressonâncias discursivas em depoimentos diferentes sobre o mesmo tópico” (SERRANI-INFANTE, 1998b:151-153). As ressonâncias discursivas permitem “levantar hipóteses em relação às funções da segunda língua para o sujeito do discurso, visando aprofundar o estudo de processos identificatórios em jogo” (SERRANI-INFANTE, 1999:288).

Ao tomar como eixo conceitual interdiscurso/intradiscurso, procura-se detectar momentos de interpretação como atos de tomada de posição do sujeito de enunciação, no tocante

²⁸ ‘Falante’ é utilizado pela autora como a tradução do neologismo ‘parlêtre’ de J. Lacan para caracterizar a subjetividade como processo de ser-em-língua, ser-em-escritas (SERRANI-INFANTE, 1998a).

à relação com a(s) segunda(s) línguas, isto é, efeitos de identificação assumidos e não denegados (PÊCHEUX, 1983/2002). Nesse sentido, busca-se “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” (SERRANI-INFANTE, 1998b:157). Entende-se, assim, que essa relação é um fator não cognitivo que incide crucialmente no processo de produção em segunda língua.

Repensar o processo de enunciação em segunda língua significa compreendê-lo como “modo de acontecimento da enunciação em segunda língua” (SERRANI-INFANTE, 1998b:144). Ao focalizar a enunciação em segunda língua, a autora justifica o uso dessa expressão defendendo que, na perspectiva do “modo de acontecimento”, pode-se contemplar a relação simultânea do sujeito com a materialidade da língua e a processualidade do discurso, o que significa uma perspectiva que faz com que o sentido não tenha origem em quem os enuncia. Dessa forma, pode-se estudar momentos de tomada da palavra significante em segunda língua, “concebendo-se a produção verbal não como uma simples implementação de meios lingüísticos que preexistiram o discurso” (p. 146).

O processo de enunciação em segunda língua que tem como foco de abordagem os modos de acontecimento discursivo desloca, segundo a autora, a concepção do mesmo como recursos lingüísticos a serem aprendidos, conforme gradações gramaticais, para depois ‘serem aplicados’ em tarefa de comunicação. Isso porque o sujeito, estando pronto para a experiência do próprio estranhamento, “aprende significativamente uma segunda língua quando se inscreve, através de processos identificatórios, em discursos, e mais especificamente, em formações discursivas da segunda língua-cultura” (p. 147).

A autora não desconsidera, no entanto, que os processos de enunciações em língua-alvo se desenvolvem no tempo e estão articulados à materialidade lingüística. A autora afirma que pode haver evoluções, involuções ou estancamentos no desempenho lingüístico-discursivo do sujeito, os quais podem ser constatados e descritos.

Ao justificar que o sujeito passa por um ‘processo de enunciar em segunda língua’ e não por um ‘processo de aquisição da segunda língua’, a autora postula que ‘sujeito e língua’ estão fortemente imbricados. Esta seria a razão do cruzamento epistemológico com a teoria do discurso e a psicanálise para que se possa abordar questões relativas à produção-compreensão em segunda(s) língua(s).

O termo ‘enunciar’, como concebido na proposta AREDA, remete ao fato de que é a produção (compreensão e atribuição) de efeitos de sentidos que está em questão e não

simplesmente informações referenciais. Isso significa que quando ‘nomeamos’, predicamos, estabelecemos posições ideológicas e subjetivas e, ainda, estabelecemos relações de poder. Em toda escolha lexical e morfossintática realizada pelo sujeito há uma dimensão consciente ou pré-consciente e outra inconsciente, sendo que a última escapa ao controle do sujeito por depender de condicionantes e fatores de natureza não cognitiva. Serrani-Infante (1998b) defende, assim, que tais fatores são anteriores ao processo de ‘aquisição’ de segunda língua e não deixam de operar nas múltiplas situações em que esse encontro com outras línguas possa acontecer.

Portanto, o foco da abordagem na proposta AREDA, segundo Serrani-Infante (1998a:246-247), está no estudo do que faz “nexo ‘nos’ (e entre os) humanos, nexo de linguagem, particularmente, no caso do encontro com segundas línguas”. Nessa perspectiva, analisa-se, no discurso, as representações de processos identificatórios que constituem o acontecimento de posições enunciativas significantes em relação à tomada da palavra em segunda língua e que são analisadas nas categorias ‘intradiscurso’, ‘interdiscurso’, ‘ressonância discursiva’, ‘identificação imaginária’ e ‘identificação simbólica’.

‘Ressonância discursiva’ é concebida pela autora como a “vibração semântica mútua, que tende a construir, no intradiscurso, a realidade de um sentido” (1998b:161). Segundo Serrani-Infante (1999), há ressonâncias discursivas de significação

quando entre duas ou mais unidades lingüísticas específicas (itens lexicais, frases nominais) ou dois ou mais modos de dizer (construções indeterminadoras, de tom causal, causativas, e assim por diante) encontram-se ligados, produzindo o efeito de vibração semântica mútua, tendendo a construir a realidade (imaginária) de um mesmo sentido (p. 287-288).

Assim, as ressonâncias discursivas podem ser em torno de unidades específicas, como itens lexicais, ou em modos de dizer, o que significa que elas se referem aos efeitos de sentido produzidos pela repetição de construções sintático-enunciativas. Para a autora, a partir da análise de ressonâncias podem-se elaborar *esquemas interdiscursivos de repetibilidade*, compreendendo a noção de ‘esquema’ como da ordem do interdiscurso e como uma figura que “mais do que representar a forma do sentido, representa as relações entre as formas” (1999:288).

A autora entende que as condensações discursivas preponderantes na primeira língua do sujeito do discurso constituem os materiais por meio dos quais “se estrutura sua relação com o Outro, com sua interdiscursividade constitutiva, com o mundo e também em relação consigo

enquanto sujeito (sempre crivado²⁹) e enquanto ego enunciador que formula seqüências intradiscursivas” (1999:288).

‘Identificações imaginárias’ são concebidas, na abordagem AREDA, como aquelas cujos componentes são a imagem e o eu (ego). Para Serrani-Infante (1998b:162), “o eu-imaginário se define como uma estratificação incessante de imagens continuamente inscritas no inconsciente”, sendo que dessa estratificação, o eu se identifica seletivamente apenas com as imagens em que se reconhece. Assim, decorre desse processo a representação de ‘identificações imaginárias’ que o sujeito-enunciador ‘constrói’ no intradiscurso.

‘Identificação simbólica’, crucial na dimensão da alteridade, é concebida como aquela cujos componentes são o significante e o sujeito do inconsciente, do interdiscurso, que é uma instância abstrata e, finalmente, não subjetiva. Segundo a autora, essa impressão de realidade para o locutor na representação verbal consciente constitui-se no processo interdiscursivo inconsciente. Assim, as representações, que aparecem conscientemente vinculadas na construção intradiscursiva, têm sua articulação real no interdiscurso, sendo, portanto, inconsciente. A identificação simbólica designa a produção do sujeito do inconsciente.

Em uma perspectiva lacaniana, a autora compreende a ‘identificação simbólica’ como aquela apreendida no traço que unifica o conjunto dos significantes de uma história. No caso das segundas línguas, uma história que inclui o elo social realizado através delas. Para ela, quando se opera com a concepção psicanalítica da subjetividade, compreende-se que o processo de ‘identificação simbólica’ não acontece com o objeto, pessoa, gesto, ato etc. externo, percebido conscientemente. Tal processo acontece entre duas instâncias inconscientes do sujeito.

Serrani-Infante (1998b:163), ratificando que “o encontro com segundas línguas talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias do sujeito”, argumenta que a complexidade deste processo, muitas vezes, decorre da contradição inevitável entre o impulso em direção ao novo e o receio do exílio das discursividades fundadoras enquanto constitutivas de sua estruturação como sujeito³⁰.

²⁹ Santos (2000a) concebe ‘clivagem’ como “triagem de sentidos feita pelo sujeito, considerando seus referenciais intra-epistemológicos e sócio-histórico-culturais” (p. 206). Tomando por base Orlandi (2002a:68), o autor afirma que, nessa triagem de sentidos, os sujeitos se movimentam, discursivamente “entre o real da língua e o da história, entre o acaso e a necessidade, o jogo e a regra, produzindo gestos de interpretação”. Na sua visão, trata-se, pois, de uma “filtragem de sentidos, realizada pelos sujeitos, tomando por parâmetro, uma relativização entre seus referenciais discursivos e os sentidos a que são expostos na dinâmica dos processos interativos” (SANTOS. 2000a: 206).

³⁰ Segundo Revuz (1998: 215-217), o encontro do sujeito com uma língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que ele mantém com sua língua materna, o que faz com que toda tentativa para aprendê-la provoque perturbações, questionamentos e modificações naquilo que está inscrito no sujeito com as palavras dessa língua primeira.

A autora entende, assim, que os processos identificatórios são fatores fundamentais que incidem no modo de acontecimento da enunciação em segunda língua entendida como instanciamento de um nexo social significante. Entende, também, que tais processos são múltiplos e que, quando a representação dos mesmos é analisada em diferentes discursos, pode haver uma maior compreensão do processo de enunciar em segunda língua.

Serrani-Infante acredita que os resultados decorrentes do desenvolvimento da proposta AREDA sobre as representações de processos identificatórios nas relações de sujeitos com diversas línguas podem contribuir, mediante a inclusão deste tipo de enfoque discursivo, para uma concepção diferente do denominado ‘componente sociocultural’, em diversos subdomínios da pedagogia de línguas. Ao se caracterizar qualitativa e detalhadamente as identificações, a partir de uma análise da circunscrição discursiva de dizeres efetivamente produzidos por enunciadores bi/multilíngues, pode-se melhor compreender o processo de enunciar em segunda língua. Pode ser, ainda, segundo a autora, o caminho para uma abordagem mais problematizada e menos ingênua do que se encontra habitualmente das dimensões social e afetiva na prática de ensino e aprendizagem de línguas.

A contribuição específica da proposta AREDA se fundamenta, nas palavras da autora, em que “a abordagem não está centrada na descrição de atitudes (conscientes), mas no estudo da construção intra e interdiscursiva de posições de sujeito em diversos contextos sócio-históricos de encontro com segundas línguas e culturas” (1998b:165). Por conseguinte, a proposta AREDA de pesquisa se configura em um caminho que permite aprofundar o estudo das dimensões interdiscursivas não cognitivas, identificatórias determinantes do processo de aquisição de segundas línguas.

Tendo delineado a proposta AREDA, cumpre-me, a seguir, tratar, especificamente, das categorias de análise utilizadas nesse trabalho.

2.2.5. Categorias de Análise

Nesta seção, apresento as categorias de análise com as quais opero para o desenvolvimento da investigação que proponho realizar, a saber: intradiscurso e interdiscurso, formação discursiva, ressonância discursiva, contradição, dialogismo e polifonia.

Opero nos níveis intra e interdiscursivo. Como já apresentados anteriormente, intradiscurso refere-se ao fio do discurso, à dimensão horizontal/linear do dizer. Nesse sentido, quando analiso os dizeres dos participantes dessa pesquisa, analiso o que é enunciado num

momento dado (em cada uma das sincronias) em relação a um ‘já-dito’ antes e a um ‘dito’ sobre esse ‘já-dito’. Porém, esse interdiscurso só pode ser compreendido na relação que estabelece com o intradiscurso, que se refere à dimensão não linear/vertical do dizer, à complexa rede de formações discursivas em que todo dizer encontra-se inserido. Como categoria de análise, o interdiscurso permite o estudo do funcionamento da implicitação que é da ordem das determinações inconscientes e ideológicas que constituem o sentido que produz efeito em sua circunscrição em um discurso. Ao compreender o ‘pré-construído’, o interdiscurso permite analisar o componente histórico-social (matéria prima do sentido) e que remete a uma construção anterior, exterior e a partir da qual se produz o sentido construído pelo enunciado. Ao compreender o ‘discurso transversal’, o interdiscurso permite a análise das substituições entre as ‘diferentes’ palavras, expressões, proposições que possuam o mesmo sentido em relação a uma formação discursiva preponderante no cruzamento de formações em que todo sujeito (lugar, posição enunciativa) está inserido (SERRANI-INFANTE, 1998a).

Isso posto, compreendo que, quando os participantes da pesquisa produzem e compreendem na língua materna ou estrangeira, a materialidade lingüística (da ordem do sistema da língua – o intradiscurso) e o processo discursivo (o interdiscurso) operam interdependentemente.

Na análise dos dados desta pesquisa, operar com a noção de formação discursiva como categoria de análise significa a possibilidade de melhor descrever e explicitar o funcionamento de um dos dois momentos cruciais para observar como a segunda língua vem incidir na relação amplamente inconsciente que os sujeitos mantêm com a primeira língua, a saber: “os *modos diferentes de construir as significações em língua distintas*” (SERRANI-INFANTE, 1999:287).

Nesse sentido, a noção de ressonância discursiva de significação, como categoria de análise, configura-se na possibilidade de se analisar tais significações por meio das marcas lingüísticas que se repetem, levando à construção da representação de um sentido predominante. Ao analisar os dizeres proferidos pelos participantes, tento estabelecer como se dá, por efeitos de vibração semântica mútua entre várias dessas marcas lingüísticas específicas, a construção das representações de sentidos predominantes nas circunscrições discursivas de seus dizeres sobre sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Ao analisar as ressonâncias discursivas, buscar-se-á examinar a repetição de:

- a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes.
- b) construções que funcionam parafrasticamente.

c) modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações, ou por afirmações modalizadas ou categóricas, modos de acréscimos contingentes através das incisões, glosas etc)³¹

Ao operar com a noção de formação discursiva, estou concebendo-a, como já explicitado anteriormente, e como bem resume Serrani-Infante (1999:287), como “condensações de regularidades enunciativas no processo – constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios do saber”. Isso faz remeter à noção de contradição (FOUCAULT, 1969/2005) que, por sua vez, se articula, também, à noção de ressonância discursiva.

Na arqueologia proposta por Foucault, “a contradição funciona, (...) ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade” (p. 170), sendo que a história da idéias reconhece dois níveis de contradição: o nível das aparências, que se resolve na unidade profunda do discurso que, por sua vez, se configura em figura ideal que se deve separar de sua presença acidental, de seu corpo demasiadamente visível; e o nível dos fundamentos, que dá lugar ao próprio discurso, figura empírica que as contradições podem assumir, e cuja aparente coesão “devemos destruir para reencontrá-las, afinal, em sua irrupção e violência” (p. 170).

O discurso é, assim, “o caminho de uma contradição à outra: se dá lugar às que vemos, é que obedece à que oculta” (p. 171). Nesse sentido, analisar o discurso, é fazer com que as contradições desapareçam e reapareçam, é evidenciar, nesse jogo, o papel que elas desempenham, é manifestar como esse jogo pode exprimi-las, “dar-lhes corpo ou emprestar-lhes uma fugidia aparência” (p. 171). Na perspectiva da arqueologia, as contradições, ao serem analisadas, não são nem transparências a transpor, nem princípios secretos que seria preciso destacar. Elas são objetos a serem descritos por si mesmo, “sem que se procure saber de que ponto de vista se podem dissipar ou em que nível se radicalizam e se transformam de efeitos em causas” (p. 171).

Assim, a análise arqueológica, ao tomar as contradições como objetos a serem descritos, “não tenta descobrir em seu lugar uma forma ou uma temática comuns, e sim determinar a medida e a forma de sua variação, (...) descreve os diferentes *espaços de dissensão*” (p. 172). Isso significa uma análise que desiste de tratar a contradição como uma função geral que se exerce, do mesmo modo, em todos os níveis do discurso, mas que opta por uma análise dos diferentes tipos de contradição, dos diferentes níveis que podem demarcá-la, das diferentes funções que ela pode exercer.

³¹ Tradução de Serrani-Infante (2001) realizada em Neves (2002).

Para Foucault, algumas contradições se localizam apenas no plano das proposições ou das assertivas, “sem afetar em nada o regime enunciativo que as tornou possíveis, (...) nascem na mesma formação discursiva, no mesmo ponto e segundo as mesmas condições de exercício da função enunciativa” (p. 172-173). São as contradições arqueologicamente *derivadas*.

Outras contradições, ao contrário, ultrapassam os limites de uma formação discursiva e “opõem teses que não se referem às mesmas condições de enunciação” (p. 173). São as contradições *extrínsecas* que remetem à oposição entre formações discursivas distintas.

Há também as contradições *intrínsecas*, as que Foucault considera pertinentes para a análise arqueológica, aquelas que se desenrolam na própria formação discursiva, nascem em um ponto do sistema das formações dando origem a subsistemas. Nesse caso, a oposição não é terminal, não se trata de duas proposições contraditórias a propósito do mesmo objeto, nem de dois usos incompatíveis do mesmo conceito, “mas duas maneiras de formar enunciados, caracterizados uns e outros por certos objetos, certas posições de subjetividade, certos conceitos e certas escolhas estratégicas” (p. 173).

Finalmente, dialogismo e polifonia se configuram em categorias com as quais opero para o desenvolvimento da análise, pois, como pontuado anteriormente, elas se configuram em noções que contribuem para que melhor compreenda como os sujeitos participantes desta pesquisa, nas duas sincronias propostas, representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa (o ‘eu’), como interpretam a de seus colegas (o ‘outro’), quais são as vozes que se manifestam para representar tal competência, quais os discursos que dialogam na construção dessa representação. Contribuem, também, para que possa melhor compreender, quais são as relações dialógico-polifônicas existentes entre as duas sincronias, aqui configuradas como objeto de observação, análise e reflexão.

Assim, enquanto categorias, essas noções me permitirão compreender que, quando os participantes da pesquisa enunciam, seus dizeres evocam vozes provenientes de diferentes espaços sociais e de diferentes discursos (polifonia), revelando as relações que eles estabelecem entre o ‘eu’ e o ‘outro’ (esse outro compreendendo o mundo social no qual eles se inserem) nos processos discursivos historicamente por eles instaurados; me permitirão compreender os discursos nos quais inscrevem seus dizeres e que coexistem com outros discursos (dialogismo) que provém de outros lugares discursivos que ocupam, de outras formações discursivas nas quais se circunscrevem.

Na ADD, segundo Brait (2006b:14),

não há categorias a priori, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto. /.../ Não se tem um conceito de polifonia e depois se constata sua presença numa obra ou num conjunto de obras.

Tomando como base as palavras da referida autora e, tomando como base as reflexões realizadas na seção 2.2.1.1 deste trabalho, entendo que, neste estudo, dialogismo e polifonia não se configuram como categorias de análise que adoto para serem aplicadas de forma mecânica e estática na análise dos dados. Essas noções, enquanto categorias, se configuram em uma possibilidade, em uma proposta de se olhar, investigar e questionar os dados gerados nas duas sincronias da pesquisa aqui proposta, se configuram em uma forma de evidenciar a multiplicidade de vozes que emergem dos dizeres dos sujeitos e como elas se inter-relacionam entre as formações discursivas.

Tendo apresentado a fundamentação teórico-metodológica que baliza a realização deste estudo, apresento, a seguir, um quadro esquemático desse segundo capítulo, aqui finalizado. Em seguida, trato, no Capítulo 3, da história da construção e da constituição do *corpus* da pesquisa, ou seja, da história da configuração desse *corpus* na primeira sincronia (1997) e na segunda sincronia (2005), do perfil dos enunciadores-participantes e dos procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa.

Resumindo o Capítulo Segundo

Neste capítulo, para tentar dar conta da fundamentação teórico-metodológica construída para a realização desta pesquisa, busquei:

- a) justificar minha inscrição na Análise do Discurso de linha francesa (a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux) e na Análise Dialógica do Discurso (a partir dos trabalhos de Mikhail Bakhtin e seu círculo) para assumir que, neste trabalho, o discurso é tomado em sua dimensão sócio-histórico-ideológica e em sua dimensão dialógico-polifônica;
- b) discorrer sobre a Análise do Discurso de linha francesa, base teórica deste estudo, e suas filiações teóricas. Isso significa que procurei refletir sobre a constituição da Análise do Discurso na França, pontuando alguns atravessamentos constitutivos da obra de Pêcheux, representados por estudiosos como Althusser, Foucault, Bakhtin e Lacan. Dessa forma, apresentei como o quadro epistemológico da Análise do Discurso de linha francesa abrange a articulação entre o materialismo histórico, a lingüística e a teoria do discurso que, por sua vez, são atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica;
- c) apresentar as noções de língua, sujeito, discurso, memória e sentido para que pudesse evidenciar como os participantes da pesquisa e seus dizeres são concebidos neste estudo. Para tal, refleti, resumidamente, sobre as ‘três épocas’ de Michel Pêcheux para dar conta das reconstruções e retificações dessas noções na constituição do campo teórico dessa disciplina. Ao discorrer sobre as noções mencionadas, outras se fizeram necessárias, tais como ideologia, enunciado e enunciação, condições de produção do discurso e heterogeneidade do discurso;
- d) apresentar, pontualmente, as noções de formação discursiva e formação ideológica, tendo em vista que um dos objetivos desta pesquisa é delinear as formações discursivas nas quais se inscrevem os dizeres dos participantes da pesquisa nas duas sincronias;
- e) apresentar, pontualmente, as noções de intradiscurso e interdiscurso, tendo em vista compreender que a materialidade lingüística (o intradiscurso) e o processo discursivo (o interdiscurso) operam interdependentemente, quando os participantes da pesquisa enunciam seus dizeres;
- f) refletir como a rede conceitual bakhtiniana exerce uma confluência epistemológica com a Análise do Discurso de linha francesa;
- g) apresentar a base referencial construída para a pesquisa, discorrendo sobre os conceitos de: 1) dialogismo e polifonia, marcando assim a circunscrição, também, na Análise Dialógica do Discurso; 2) ‘mentalidade de ensino’, por compreender que é por ela que os participantes da pesquisa revelam seu perfil de professor de língua inglesa na segunda sincronia da pesquisa; 3) representação e identificação, na medida em que investigo como os participantes da pesquisa representam seus lugares e os de seus interlocutores nos processos discursivos e como se identificam com o objeto de seu desejo: a competência oral-enunciativa em língua inglesa; 4) proposta AREDA, tendo em vista que a mesma se configura em uma das balizas teórico-metodológicas desta pesquisa;
- h) apresentar as categorias eleitas como dispositivos que possibilitaram a análise dos dados, a saber: intradiscurso e interdiscurso, formação discursiva, ressonância discursiva, contradição, dialogismo e polifonia.

CAPÍTULO 3

História da Construção e da Constituição do *Corpus*

*Patience, firmness, and perseverance
were my only weapons;
and these I resolved to use
to the utmost.*

*Agnes Grey (1847)
Anne Brontë*

3. Introdução

Neste capítulo, apresento a história da construção e da constituição do *corpus* deste estudo e de suas condições de produção, nas duas sincronias aqui investigadas. Trato mais detalhadamente dos contextos em que as coletas de registros se deram, apresento o perfil dos enunciadores participantes e, finalmente, traço os procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa.

3.1. História da configuração do *corpus* da primeira sincronia (1997): professores de língua inglesa pré-serviço

Os dados da primeira sincronia analisados na investigação aqui proposta foram coletados e utilizados em uma pesquisa, em nível de mestrado, que objetivou investigar a interação masculino e feminino em contexto universitário de aula de conversação em língua estrangeira (inglês) (GUILHERME DE CASTRO, 1998a). Na oportunidade, realizei uma pesquisa de natureza etnográfica (ERICKSON, 1986; VAN LIER, 1988; MOITA LOPES, 1996) que se circunscreveu no escopo teórico da Linguística Aplicada. Teoricamente, fundamentei-me na Análise da Conversação, na Sociolingüística Interacional e na Análise Crítica do Discurso.

Os dados foram coletados no primeiro semestre de 1997, em uma instituição federal de ensino superior no estado de Minas Gerais, especificamente no componente curricular “Conversação em Língua Inglesa 1”, disciplina integrante do currículo do Curso de Letras da referida instituição. Naquela época, essa disciplina era oferecida aos estudantes de Letras no 7º período da Licenciatura Plena em Língua Inglesa e no 9º período da Licenciatura Plena em Português-Inglês¹. A disciplina foi freqüentada, inicialmente, por 15 alunas e 04 alunos, sendo que a partir do décimo encontro, esse número passou a ser de 14 alunas e 04 alunos. A idade desses estudantes variou de 20 a 36 anos, sendo que entre os homens variou de 26 a 36 e entre as mulheres de 20 a 35.

Três questionários foram aplicados ao longo da coleta de dados. O primeiro foi aplicado com o objetivo de obter informações pessoais e acadêmicas dos estudantes, assim como os tópicos que gostariam que fossem abordados na disciplina ‘Conversação em Língua Inglesa 1’.

¹ A partir de 1999, um outro currículo foi implementado e a disciplina passou a ser oferecida no 7º período para ambas as licenciaturas que se constituíam de 08 períodos, indistintamente. A partir de 2008, com a implementação de um outro currículo, passou a fazer parte do conjunto de disciplinas de Língua Inglesa pertencentes ao Módulo 4 do 6º período.

O segundo teve como objetivo levar os estudantes a se posicionarem em relação a sua participação em sala de aula e também como visualizavam a interação masculino/feminino naquele contexto. O questionário consistiu de perguntas abertas para que pudesse realizar uma análise qualitativa de suas respostas, sendo que os graduandos se posicionaram tanto em relação à sua competência oral-enunciativa em língua inglesa quanto em relação à de seus colegas.

Cumprе ressaltar neste momento que, na realização da pesquisa de mestrado, os ‘dizeres’ dos estudantes sobre a ‘competência oral-enunciativa em língua inglesa’ (suas e de seus colegas) não se constituíram foco de análise. Portanto, configuram-se em dados que serão investigados, discursivamente, de forma inédita, na pesquisa aqui proposta.

O terceiro e último questionário consistiu de perguntas fechadas acerca de questões relativas à interação masculino/feminino em contexto de aula de conversação em língua inglesa. A intenção era quantificar as informações obtidas e correlacioná-las com as anteriores (Questionário 2).

Os dados foram coletados em 17 encontros² que totalizaram 39 aulas de 50 minutos, mais especificamente de 18/02/97 a 25/03/97 e em 20/05/97, quando realizei a entrevista final com os estudantes. Dos 17 encontros, 05 foram de 03 aulas de 50 minutos e 12 deles de 02 aulas de 50 minutos. Esse período de coleta de dados foi delimitado a partir de uma discussão realizada com a professora da disciplina que me informou que o curso seria dividido em blocos, ou seja, em cada bloco, um tópico seria abordado e discutido em sala de aula.

As observações em sala de aula foram realizadas ao longo dos 17 encontros. Nos três primeiros encontros realizei apenas notas de campo e mantive um contato informal com os estudantes, sendo que no primeiro deles tive a oportunidade de explicitar os objetivos de minha presença naquele contexto.

A coleta dos dados para a análise do estudo se deu por meio de outros instrumentos além da observação e notas de campo. Com exceção dos três primeiros encontros, todos os outros foram gravados em áudio e vídeo; três questionários foram aplicados (20/02/97, 22/03/97 e 25/03/97 respectivamente) e, finalmente, realizei uma entrevista informal, em grupo, com os estudantes no dia 20 de maio de 1997.

As gravações em áudio e vídeo foram utilizadas para que pudesse ter a possibilidade de voltar aos dados sempre que necessitasse. Isto foi possível por meio das transcrições das interações ocorrentes em sala de aula, segundo as convenções de transcrição estabelecidas a

² Estou considerando ‘encontro’ um bloco de duas ou três aulas de cinquenta (50) minutos.

partir de Van Lier (1988), Marcuschi (1986), Schifffrin (1987), Tannen (1994) e Bergvall e Remlinger (1996)³.

O *corpus* produzido para a pesquisa realizada em nível de mestrado foi utilizado em seus objetivos propostos e, posteriormente, pude perceber que os mesmos sugeriam possibilidades outras de análise. Tais possibilidades encontram-se aqui delineadas, ou seja, possibilidades de se analisar o processo de enunciar em língua inglesa, estudando-o através da construção intra e interdiscursiva de tomadas de posição de sujeito em um dos diversos contextos sócio-históricos de encontro com segundas línguas e culturas⁴ (no nosso caso, a sala de aula), assim como a possibilidade de se analisar as representações da competência oral-enunciativa em língua inglesa de professores pré-serviço de um Curso de Letras.

Na universidade, os registros etnográficos significam uma pontuação contextual e sincrônica de acontecimentos discursivos de natureza acadêmica (SANTOS, 2003a). Quando participei das aulas de conversação e coletei dados por meio dos instrumentos anteriormente pontuados, tive como objetivo a leitura daquela sala de aula, cenário da pesquisa, em que busquei analisar alguns aspectos relativos à interação masculino e feminino. No entanto, esses registros etnográficos me conduziram a diferentes inquietações, dentre elas as representações constitutivas da competência oral-enunciativa em língua inglesa dos graduandos em Letras, que ora pretendo investigar. Respaldo-me em Santos (2003a) para a utilização desses registros etnográficos, em que o mesmo afirma que

Os registros etnográficos são um legado teórico-metodológico dos estudos antropológicos, legado este, que se apresenta como um instrumental adequado à análise de discursos, principalmente se consideramos a heterogeneidade, a historicidade e a alteridade sentidural dos acontecimentos discursivos (p. 70).

Nesse sentido, os registros etnográficos me permitiram, com esta pesquisa, realizar uma descrição do contexto de sala de aula de conversação em língua inglesa, examinando as particularidades relativas à atribuição e realização de sentidos pelos sujeitos-aprendentes engajados em processos enunciativos na língua inglesa.

Trata-se, portanto, segundo Santos (2003a), de uma *microcultura*, ou seja, do estudo de um grupo formalmente organizado, com características próprias, interlocuções freqüentes e atitudes heterogêneas. Por meio dessa microcultura, procurei compreender as formas pelas quais os sujeitos-aprendentes em ações conjuntas constroem sua competência oral-enunciativa em

³ Tais convenções encontram-se no Volume II, CD ROM em anexo.

⁴ Serrani-Infante (1998b:165)

língua inglesa, assim como constroem as imagens e as representações dessa competência e da de seus interlocutores.

3.2. História da configuração do *corpus* da segunda sincronia (2005): professores (ou não) de língua inglesa em-serviço

Em janeiro de 2005, estando com o projeto de tese definido, iniciei um trabalho de localização dos sujeitos que haviam participado da pesquisa de mestrado em 1997.

O primeiro passo foi tentar localizá-los por meio dos registros existentes na universidade onde coletei os dados em 1997. Dirigi-me à coordenação do Curso de Letras, que me esclareceu que as informações das quais necessitava poderiam ser obtidas no Setor de Registros. Como era período de férias e como o sistema de informática da instituição estava passando por um processo de reconfiguração, não consegui obter nenhuma informação no Setor de Registros da universidade. Retornei à Coordenação do Curso de Letras e pontuei as dificuldades que se constituíram. Questionei a possibilidade de haver algum registro na coordenação sobre os ex-alunos em questão e, assim, o secretário na época, gentilmente, se propôs em realizar uma pesquisa nos arquivos existentes. Saí da coordenação com apenas três endereços e três números telefônicos.

A partir dessas informações, percebi que teria de lançar mão de outros recursos para conseguir localizar os participantes da pesquisa realizada em 1997. Dois participantes foram localizados pelos endereços e números telefônicos fornecidos pela coordenação do curso. A partir desses, consegui obter outros contatos. Alguns tinham notícia de que alguns colegas haviam voltado para sua cidade natal, outros estavam na cidade ministrando aulas em escolas municipais e estaduais, outros haviam mudado de cidade, de país etc. Assim, alguns participantes foram localizados pela lista telefônica, alguns em suas escolas, outros foram localizados pela Internet e outros pelos locais de trabalho onde atuavam em 1997.

No final de fevereiro de 2005, dezessete (17) dos dezoito (18) participantes da pesquisa de 1997 já haviam sido localizados. Em novembro de 2005, consegui localizar a última participante da pesquisa. Isso significa que consegui localizar todos os participantes da pesquisa realizada em 1997.

Num primeiro momento, por meio de contato telefônico, contextualizei cada participante sobre a realização desta pesquisa de doutorado. Todos (por meio desse contato telefônico) aceitaram participar da pesquisa. A partir desse momento, todos passaram a receber, em suas

casas (via correio ou pessoalmente), o roteiro AREDA e as fitas cassetes necessárias para que pudessem gravar seus depoimentos. A partir de março de 2005, passei a receber os depoimentos. Em fevereiro de 2006 já havia recebido doze (12) deles e, desde então, nenhum outro depoimento foi recebido.

Dessa forma, a primeira sincronia da pesquisa conta com a participação de dezoito (18) graduandos em Letras e a segunda sincronia conta com a participação de onze (11) desses mesmos participantes, numa média de oito (8) anos após a graduação em Letras. Cumpre-me ressaltar que, apesar de ter recebido doze (12) depoimentos, apenas onze (11) são utilizados na pesquisa, tendo em vista que as fitas de Edgar apresentaram problemas técnicos e não puderam ser ouvidas e, conseqüentemente, transcritas.

Passo, assim, a delinear o perfil dos dezoito (18) enunciadores desta pesquisa, onze (11) deles participantes tanto da primeira quanto da segunda sincronia.

3.3. Perfil dos enunciadores-participantes da pesquisa

Os enunciadores que participam da pesquisa apresentam o seguinte perfil:

Adriana: Em 1997, estava com 20 anos, cursava o 7º período da Licenciatura Plena em Inglês e Respectivas Literaturas e não tinha tido nenhuma vivência no exterior. Entretanto, localizada em fevereiro de 2005, estava trabalhando e estudando em Londres. Depoimento da segunda sincronia não recebido, portanto, participante apenas da primeira sincronia.

Amanda: Ingressou no Curso de Letras com 21 anos e concluiu a graduação em abril de 1999, com 25 anos. Em 1997 (primeira sincronia), estava com 24 anos e cursava o 6º período da Licenciatura Plena em Inglês e Respectivas Literaturas. Em fevereiro de 2006, época do depoimento da segunda sincronia, estava com 32 anos. Antes de fazer o vestibular para Letras, tentou ingressar em ‘outros cursos’ (não pontuou quais). Aos 21 anos, passou em um concurso público municipal e teve de estudar à noite. Optou pelo Curso de Letras pelo fato de ele ser oferecido no turno da noite e, também, “porque gostava muito da língua inglesa”. Trabalhou na Secretaria Municipal de Saúde na Seção de Odontologia durante toda a graduação, lá permanecendo até 2002. Após a graduação, em 1999, fez um Curso de Extensão em Tradução (dois semestres) em uma universidade federal. Em 2000, por intermédio de umas colegas da área de Letras, ficou sabendo da existência de uma vaga para professor de inglês em uma faculdade

particular em Goiás. Iniciou, assim, sua carreira como professora de língua inglesa, ministrando as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Inglesa, Literatura Norte-Americana e Língua Inglesa 3. Começou em fevereiro, mas teve de interromper suas atividades devido a um acidente que sofreu e, como consequência, teve de ser imobilizada. Foi substituída por outra professora até julho de 2000. Retornou em agosto, mas com um número menor de disciplinas. De janeiro de 2001 a janeiro de 2002 fez Curso de Especialização (Fundamentos e Perspectivas para o Ensino). Em 2001, lecionou em outra faculdade em Goiás (não pontuou as disciplinas que ministrou). Em 2002 foi aprovada em Concurso Público Estadual (MG) para Professor de Inglês (P3) no Ensino Fundamental. Deixou os dois empregos (faculdade particular e Secretaria de Saúde), ficando apenas com as aulas do estado e assim ficou até 2004. No final desse ano, casou-se e mudou para o interior de Mato Grosso. Em 2005, começou a ministrar aulas, em uma faculdade particular, de Língua Portuguesa e Métodos e Técnicas de Pesquisa para os cursos de Engenharia de Produção, Biologia, Ciências Contábeis e Administração, todos eles cursos noturnos. No período da manhã, em uma “escola de irmãs”, ministrava aulas de inglês para os níveis fundamental e médio. No meio do ano, deixou as aulas dessa escola por motivos de ‘stress’. Não estava estudando nenhuma língua estrangeira na ocasião e até então não teve nenhuma vivência no exterior. Foi localizada em novembro de 2005 e devolveu as fitas cassetes com seu depoimento em fevereiro de 2006. Participante das duas sincronias.

Alice: Aos dezoito anos, mudou-se do interior de São Paulo para uma cidade de Minas Gerais, quando ingressou no Curso de Letras de uma universidade federal. Decidiu pelo Curso de Letras, tendo em vista “o interesse que tinha em aprender uma segunda língua, no caso o inglês, e a grande paixão que tenho em lidar com o público, utilizando uma segunda língua /.../ não só o inglês, no caso também aprimorar mais o Português, a língua materna, e isso realmente me motivou /.../”. Em 1995 começou a trabalhar em um instituto de idiomas como secretária e ganhou bolsa de estudos para fazer os cursos de inglês e espanhol. Em 1997, estava com 22 anos, solteira e cursava o 7º período da Licenciatura Plena em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. A princípio, optou pela licenciatura dupla, mas “ao decorrer do tempo, /.../ eu estava trabalhando e tinha matérias dentro do curso que eram oferecidas apenas à noite, então /.../ eu achei que com o tempo eu iria atrasar minha graduação, por isso então eu decidi diminuir e por fim me formei apenas em Inglês /.../”. É portadora do diploma da Embaixada Espanhola. Concluiu o Curso de Letras em cinco (05) anos, graduando-se em dezembro de 1997. Logo após a graduação, mudou-se para a cidade de São Paulo com o objetivo de conseguir um emprego na área de Turismo. Não

atingindo tal objetivo, voltou para Minas Gerais em 1998 e iniciou sua carreira como professora de língua inglesa na rede estadual de ensino, onde ainda lecionava na época da coleta de dados para a segunda sincronia. Em 2005 estava com 30 anos, casada e com um filho, ministrando aulas de língua inglesa para o ensino fundamental em uma escola estadual. Não estava estudando nenhuma língua estrangeira na ocasião e até então não tinha tido nenhuma vivência no exterior. Foi localizada em fevereiro de 2005 e devolveu as fitas cassetes com seu depoimento em março de 2005. Participante das duas sincronias.

Angélica: Cursou dois anos de Estudos Sociais em uma faculdade particular e três anos de inglês em um instituo de idiomas antes de fazer o Curso de Letras, quando ingressou com 22 anos. Quando prestou o vestibular em uma universidade federal de Minas Gerais, sua primeira opção foi para o Curso de Direito e a segunda para o Curso de Letras. Decidiu pelo Curso de Letras “devido a não passar no vestibular para o Curso de Direito” e “porque já tinha feito inglês em escola particular”. Graduiu-se em Licenciatura Plena em Português/Francês e Respectivas Literaturas em 1996. Durante essa graduação, foi professora de literatura na rede estadual de ensino, cursou disciplinas isoladas de língua inglesa e estudou italiano por um ano. Logo após a graduação em Português/Francês e Respectivas Literaturas, foi professora de português e literatura nas redes estadual e municipal de ensino. Lecionou, também, língua inglesa para o supletivo na rede municipal. Em 1997, estava com 27 anos e era aluna especial no componente curricular ‘Conversação em Língua Inglesa 1’. Em 2000, retornou ao Curso de Letras como portadora de diploma de curso superior para cursar Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, graduando-se em 2001. Em 2000 atuou como professora substituta de Literatura em uma universidade federal. Em 2005, estava com 35 anos, solteira, sem filhos e atuando como professora de Língua Portuguesa e Literatura. Lecionava Língua Portuguesa para a 3ª série do ensino médio de uma Escola Agrotécnica Federal e Literatura em uma faculdade particular em Goiás. Não estava estudando nenhuma língua estrangeira na ocasião e, até então, não tinha tido nenhuma vivência no exterior. Foi localizada em fevereiro de 2005 e devolveu as fitas cassetes com seu depoimento em março de 2005. Participante das duas sincronias.

Antônia: Ingressou no Curso de Letras com 18 anos. Decidiu pelo Curso de Letras “por volta dos meus 15 anos quando eu estava no primeiro colegial e também porque desde os 11 pra 12 anos quando eu cursava a quinta série, eu ganhei uma bolsa de estudos pra cursar o curso de inglês, então aí eu me apaixonei pela língua, e eu achei muito lindo ver as pessoas na televisão

falando uma língua estrangeira ...”. Em 1997, estava com 25 anos, solteira e cursando o 7º período da Licenciatura Plena em Inglês e Respectivas Literaturas. Optou pela licenciatura simples em inglês “pelo fato de gostar realmente do inglês ... o que eu queria aprender era inglês”. Graduou-se em dezembro de 1997. Após a graduação, continuou a estudar inglês em um instituto de idiomas. Quando cursava o pós-avançado teve de interromper seus estudos em função de uma gravidez “problemática”. Em 2005, estava com 33 anos, solteira, com um filho e atuando como professora de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia para as 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Não estava estudando nenhuma língua estrangeira na ocasião e, até então, não tinha tido nenhuma vivência no exterior. Foi localizada em fevereiro de 2005 e devolveu as fitas cassetes com seu depoimento em maio de 2005. Participante das duas sincronias.

Clara: Em 1997, estava com 32 anos, casada, com duas filhas e cursava o 7º período da Licenciatura Plena em Inglês e Respectivas Literaturas. Não tinha tido nenhuma vivência no exterior até então. Foi localizada em fevereiro de 2005, quando nos informou que estava atuando como professora de língua inglesa na rede estadual de ensino. Depoimento da segunda sincronia não recebido, portanto, participante apenas da primeira sincronia.

Denise: Em 1997, estava com 22 anos, noiva de Emerson, também participante da pesquisa, sem filhos e cursando o 9º período da Licenciatura Plena em Português/Inglês e Respectivas Literaturas. Trabalhava com Emerson na loja de propriedade dele em uma cidade próxima à universidade federal onde estudava. Não tinha tido nenhuma vivência no exterior até então. Em 2005, estava casada com Emerson, com dois filhos e ambos eram proprietários de duas lojas (na mesma cidade da primeira sincronia). Quando localizada, informou-nos que atuou como professora por pouco tempo, logo após a graduação. Foi localizada em fevereiro de 2005. Depoimento da segunda sincronia não recebido, portanto, participante apenas da primeira sincronia.

Diego: Ingressou no Curso de Letras com 27 anos. Buscou o Curso de Letras para “aprender a língua inglesa” e “ter uma formação mais específica”. Optou pela licenciatura pelo fato de “se de repente eu gostasse ou tivesse como opção de atuar na área de ensino, eu também poderia fazer”. Em 1997, estava com 30 anos, solteiro e esperando o nascimento do primeiro filho. Cursava o 7º período da Licenciatura Plena em Inglês e Respectivas Literaturas e trabalhava em um

estabelecimento comercial na cidade. Graduou-se em dezembro de 1997. Durante a graduação, trabalhou na área de informática em uma empresa que presta serviços para o estado de Minas Gerais e, no final do curso, foi contratado por uma operadora de telecomunicações, onde trabalhava até 2005. Após a graduação, fez Curso Técnico em Eletrônica e, posteriormente, fez Curso de Especialização (Curso de Gestão em Telecomunicações) em uma universidade particular no Rio de Janeiro. Em novembro de 1999, esteve em Atlanta nos Estados Unidos. Em 2005, estava com 38 anos, casado, com dois filhos e trabalhando como Técnico em Telecom. Na ocasião, não estudava nenhuma língua estrangeira. Foi localizado em fevereiro de 2005 e devolveu as fitas cassetes com seu depoimento em novembro de 2005. Participante das duas sincronias.

Edgar: Em 1997, estava com 36 anos, divorciado e com três filhos. Coursava o 6º período da Licenciatura Plena em Inglês e Respectivas Literaturas e trabalhava em uma empresa de cigarros. Não concluiu seu curso. Em 2005, estava casado, com três filhos e trabalhando como Diretor de Vendas em outra empresa de cigarros no estado de São Paulo. Não estava estudando nenhuma língua estrangeira na ocasião e até então não tinha tido nenhuma vivência no exterior. Foi localizado em fevereiro de 2005 e devolveu as fitas cassetes com seu depoimento em agosto de 2005. Seu depoimento, como explicitado anteriormente, não pôde ser transcrito por problemas técnicos, portanto, participante apenas da primeira sincronia.

Emerson: Em 1997, estava com 35 anos, noivo de Denise, também participante da pesquisa, sem filhos e cursando o 9º período da Licenciatura Plena em Português/Inglês e Respectivas Literaturas. Era proprietário de uma loja em uma cidade próxima de onde estudava. Não tinha tido nenhuma vivência no exterior, até então. Em 2005, estava casado com Denise, com dois filhos e ambos eram proprietários de duas lojas (na mesma cidade da primeira sincronia). Quando localizado, informou-nos que atuou como professor por pouco tempo, logo após a graduação. Foi localizado em fevereiro de 2005. Depoimento da segunda sincronia não recebido, portanto, participante apenas da primeira sincronia.

Fabiana: Antes de cursar Letras, cursou dois anos de Química, alguns meses de Direito e estudou inglês em um instituto de idiomas. Ingressou no Curso de Letras com 20 anos. Sempre soube que queria cursar Letras, mas não foi seu primeiro curso superior “por preconceito, porque as pessoas que conviviam comigo diziam que eu era muito inteligente para fazer Letras e para

ser professora” e “quando eu prestei vestibular para Letras meu maior objetivo era aprofundar meus estudos em literatura e língua inglesa para futuramente seguir carreira acadêmica”. No segundo ano do curso, começou a ministrar aulas particulares de Português para dois adolescentes, filhos de duas professoras do Curso de Letras. A partir do segundo ano, desenvolveu dois projetos de Iniciação Científica, um em Literatura e outro em Lingüística e foi membro do PET/Letras por dois anos. Em 1997, estava com 24 anos, solteira e cursava o 8º período da Licenciatura Plena em Português/Inglês e Respectivas Literaturas. Optou pela licenciatura dupla porque “gostaria de seguir a carreira acadêmica”. Durante a graduação, fazia aulas particulares de conversação em língua inglesa. No último ano do curso, começou a ministrar aulas de inglês em um instituto de idiomas. Cursou a licenciatura em cinco anos e graduou-se em 1998. Logo após a graduação, fez Curso de Especialização em Estudos Literários em uma universidade estadual no estado de São Paulo. Viajava uma vez por semana, pois continuava a atuar no instituto de idiomas em Minas Gerais. Concluída a especialização, voltou para sua cidade natal no estado de São Paulo, quando passou a ministrar aula de inglês em dois institutos de idiomas e em duas escolas particulares (ensinos fundamental e médio). Cursou e concluiu o Mestrado em Estudos Literários na mesma universidade estadual. Em 2005, estava com 32 anos, casada, sem filhos, cursando Doutorado em Estudos Literários na referida universidade e atuando como professora de Português, Teoria Literária, Inglês e Literaturas Inglesa e Norte-Americana. Ministrava aulas de Português para a 6ª série do ensino fundamental, de Inglês para as 6ª e 7ª séries do ensino fundamental, Língua Inglesa, Inglês Instrumental, Teoria da Literatura e Literaturas Inglesa e Norte-Americana para o ensino superior. Em sua cidade natal em São Paulo, trabalhava em um colégio particular, em uma faculdade particular e em uma escola estadual. Trabalhava, também, em uma faculdade particular em outra cidade do estado de São Paulo. Não estava estudando nenhuma língua estrangeira na ocasião e, até então, não tinha tido nenhuma vivência no exterior. Foi localizada em fevereiro de 2005 e devolveu as fitas cassetes com seu depoimento em maio de 2005. Participante das duas sincronias.

Geraldo: Ingressou no Curso de Letras no segundo semestre de 1992 com 22 anos. Decidiu pelo Curso de Letras “influenciado por alguns amigos meus que eram professores na época”. Seu maior objetivo quando prestou vestibular “era ter um curso superior”. De 1992 a 1995, trabalhou numa “loja de roupas como vendedor”. Trabalhou como professor de inglês no segundo semestre de 1996 e retomou essa atividade após a graduação. Em 1997, estava com 26 anos, solteiro, sem filhos e cursava o 7º período da Licenciatura Plena em Inglês e Respectivas Literaturas. Optou

pela licenciatura simples “porque se eu fosse pegar a licenciatura dupla eu ficaria na universidade pelo menos mais um semestre ou um semestre e meio”. Graduiu-se em julho de 1997. Em 2000, iniciou o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira na mesma instituição da licenciatura, concluído em janeiro de 2001. Em 2005, estava com 35 anos, solteiro, sem filhos e atuando como professor de língua inglesa nas três séries do ensino médio da rede pública estadual de uma grande cidade de Minas Gerais. Não estava estudando nenhuma língua estrangeira na ocasião e, até então, não tinha tido nenhuma vivência no exterior. Foi localizado em fevereiro de 2005 e devolveu as fitas cassetes com seu depoimento em julho de 2005. Participante das duas sincronias.

Giovana: Ingressou no Curso de Letras, em janeiro de 1994, com 19 anos. Antes disso, prestou vestibular para Psicologia como ‘treineira’ e pensou em fazer Direito. No momento da inscrição, ainda no correio, repensou o que pretendia fazer e questionou “não, eu gosto de língua inglesa, então eu vou prestar pra Letras”. Seu objetivo maior quando ingressou no Curso de Letras era “desenvolver a língua inglesa, principalmente a oralidade, queria ter o diploma de terceiro grau, diploma universitário em língua estrangeira e também gostaria, queria saber como era o ensino de língua estrangeira num curso superior”. Durante a graduação, cursou língua inglesa na Central de Línguas da instituição federal onde cursava Letras, realizou atividades de tradução, ministrou aulas particulares de inglês e desenvolveu um projeto, pelo CNPq, de Iniciação Científica em Literatura Brasileira. Apresentou seus trabalhos em várias semanas acadêmicas. Em 1997, estava com 22 anos, solteira e cursava o 7º período da Licenciatura Plena em Português/Inglês e Respectivas Literaturas. A opção pela licenciatura dupla se deu, tendo em vista “que eu vi que era muito importante eu terminar o curso com essas duas opções”. Concluiu a graduação em cinco anos, colando grau em julho de 1999. Logo após a graduação, morou e trabalhou um ano em São Francisco, Califórnia, nos Estados Unidos. Retornando em 2000, iniciou sua carreira como professora de inglês em institutos de idiomas. Desde o final da graduação está estudando para prestar os exames de Cambridge. Ainda não se sentia preparada para prestá-los. Em 2005, estava com 30 anos, solteira, sem filhos e ministrando aulas de inglês, em todos os níveis, em um instituto de idiomas na mesma cidade onde se graduou. Estava estudando língua espanhola na ocasião, em um instituto de idiomas. Foi localizada em fevereiro de 2005 e devolveu as fitas cassetes com seu depoimento em junho de 2005. Participante das duas sincronias.

Glenda: Em 1997, estava com 25 anos, solteira, sem filhos e cursava o 7º período da Licenciatura Plena em Português/Inglês e Respectivas Literaturas. Não tinha tido nenhuma vivência no exterior, até então. Foi localizada em fevereiro de 2005. Na ocasião, informou-nos que ministrou aulas por um tempo, parou e estava trabalhando em uma empresa. Depoimento da segunda sincronia não recebido, portanto, participante apenas da primeira sincronia.

Marta: Fez Curso Técnico no ensino médio em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. Ingressou no Curso de Letras em 1992, com 30 anos, e trabalhou como empregada doméstica durante todo o período da graduação. Decidiu pelo Curso de Letras “pelo desejo enorme de conhecer mais a literatura, sempre gostei de ler /.../ tinha vontade de estudar, de sair da minha cidade natal para levar em frente meus estudos /.../ meu maior objetivo era estar aprofundando o meu conhecimento nas áreas de Letras, na língua materna e também na área de literatura”. Em 1997 (primeira sincronia), estava com 35 anos, solteira, sem filhos e cursava o 9º período da Licenciatura Plena em Português/Inglês e Respectivas Literaturas. Num primeiro momento, pensou em optar pela Licenciatura em Português e Respectivas Literaturas. Posteriormente, “de ouvir algumas pessoas, alguns professores falando das oportunidades” que poderia ter com a Licenciatura Dupla, decidiu por ela optar “embora apresentasse algumas dificuldades na língua inglesa”. Durante a graduação, participou de um projeto de apoio⁵ para os alunos que cursavam línguas estrangeiras. Concluiu a graduação em seis anos, colando grau em outubro de 1998. Logo após a graduação, em novembro de 1998, teve seu primeiro emprego como professora de português, em uma escola pública estadual, na cidade onde se graduou. Fez Curso de Especialização em Linguística Aplicada, mas não pontuou o período. Em 1999, assumiu aulas de inglês na rede estadual de ensino, por não conseguir ser designada para aulas de português. Nessa ocasião, começou um curso de língua inglesa em um instituto de idiomas e fez aulas de conversação nessa língua com uma amiga americana (e ela ensinava português para a amiga). Em 2005 (segunda sincronia), estava com 43 anos, solteira, sem filhos e atuando como professora de português, inglês e literatura. Trabalhava em uma escola municipal, em uma estadual e em uma particular. Ministrava aulas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e para o ensino médio compacto. Na ocasião, acabara de se matricular em um curso de espanhol e não tinha tido nenhuma vivência no exterior. Foi localizada em fevereiro de 2005 e devolveu as fitas cassetes com seu depoimento em março de 2005. Participante das duas sincronias.

⁵ Projeto de Extensão intitulado ‘Espaço Interação - Acompanhamento de Estudos em Língua Inglesa’.

Selma: Em 1997, estava com 24 anos, sem filhos e cursando o 9º período da Licenciatura Plena em Português/Inglês e Respectivas Literaturas. Até então não tinha tido nenhuma vivência no exterior. Foi localizada em fevereiro de 2005 e, na ocasião, informou-nos que estava morando no Paraná, casada, com um filho e cursando Mestrado em Literatura Brasileira em uma universidade estadual. Depoimento não recebido, portanto, participante apenas da primeira sincronia.

Regina: Fez Curso Técnico de Secretária Executiva no ensino médio, em uma cidade do interior de São Paulo. Aos 19 anos, mudou-se para Minas Gerais, quando ingressou no Curso de Letras de uma universidade federal. Decidiu pelo Curso de Letras ‘porque quando fez o Curso Técnico de Secretária Executiva, sua professora lhe disse que tinha feito o Curso de Letras’. Assim, ela resolveu que teria de fazer o Curso de Letras para poder ser secretária. Seu maior objetivo, quando prestou vestibular para Letras, era “ser secretária e aprender o inglês”. Durante a graduação, trabalhou como atendente em uma loja por três meses e estudou inglês em um instituto de idiomas. Em 1997, estava com 22 anos, solteira, sem filhos e cursava o 5º período da Licenciatura Plena em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Optou por essa licenciatura, porque achou “que teria maior chance no mercado de trabalho, seria uma outra opção, dar aula”, caso não viesse a trabalhar como secretária em uma empresa e porque entrou no curso “com o objetivo de aprender a língua inglesa”. Relata que sempre gostou da língua inglesa e “não que não gostasse do português”, mas para ela era “prioridade aprender o inglês”. Concluiu a graduação em quatro anos e meio, colando grau em dezembro de 1998. Após a graduação, voltou para sua cidade natal no interior de São Paulo. Em março de 1999, foi chamada/indicada por uma amiga para substituir uma professora de inglês no ensino médio da rede estadual que estava de licença médica. Continuou a estudar em um instituto de idiomas após a graduação, interrompendo seus estudos em 2002. Passou um mês em Brighton, Inglaterra. Concluiu um outro curso superior em 2004: Secretariado Executivo Trilíngüe. Em 2005, estava com 30 anos, solteira, sem filhos e atuando como professora de inglês e espanhol nos ensinos médio e fundamental na rede pública estadual. Na ocasião estava estudando italiano. Foi localizada em fevereiro de 2005 e devolveu as fitas cassetes com seu depoimento em abril de 2005. Participante das duas sincronias.

Rosana: Ingressou no Curso de Letras com 20 anos. Decidiu pelo Curso de Letras pelo fato de acreditar que “conseguiria realmente adquirir fluência na língua inglesa” e porque em seguida sua “intenção seria estudar numa universidade para o Curso de Tradução-Intérprete”. Durante a

graduação, fez três estágios: um na Biblioteca Pública Municipal em uma área ligada à Secretaria de Saúde e Cultura; um como revisora de textos na editora da universidade onde cursava Letras; e outro em uma empresa privada na área de recursos humanos. Cursou língua inglesa em um instituto de idiomas nesse período. Em 1997, estava com 22 anos, solteira, sem filhos e cursava o 6º período da Licenciatura Plena em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Inicialmente, optou pela Licenciatura Dupla, mas logo após um período de greve, mudou para a Licenciatura apenas em Inglês. Segundo ela, essa licenciatura poderia lhe “trazer mais opções profissionais”. No final da graduação, começou a atuar como professora de inglês em um instituto de idiomas. Concluiu a graduação em cinco anos, colando grau em abril de 1999. Em 2005, estava com 31 anos, solteira, sem filhos e atuando como professora de inglês, em todos os níveis no mesmo instituto de idiomas. Não estava estudando nenhuma língua estrangeira na ocasião e até então não tinha tido nenhuma vivência no exterior. Foi localizada em fevereiro de 2005 e devolveu as fitas cassetes com seu depoimento em maio de 2005. Participante das duas sincronias.

Ao delinear o perfil de cada um dos dezoito enunciadores, pode-se perceber que:

- a) participam da pesquisa, na primeira sincronia: Adriana, Alice, Amanda, Angélica, Antônia, Clara, Denise, Diego, Edgar, Emerson, Fabiana, Geraldo, Giovana, Glenda, Marta, Selma, Regina e Rosana (18 participantes).
- b) participam da pesquisa, na segunda sincronia: Alice, Amanda, Angélica, Antônia, Diego, Fabiana, Geraldo, Giovana, Marta, Regina e Rosana (11 participantes).

Dos doze (12) que participaram da primeira sincronia e que forneceram seus depoimentos na segunda sincronia :

- a) sete (07) concluíram a Licenciatura Plena em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa: Alice, Amanda, Antônia, Diego, Geraldo, Regina e Rosana;
- b) quatro (04) concluíram a Licenciatura Plena em Português/Inglês e Respectivas Literaturas: Angélica, Fabiana, Giovana e Marta;
- c) um (01) não concluiu a Licenciatura Plena em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa: Edgar.

Dos onze (11) participantes que concluíram a licenciatura:

- a) oito (08) se constituíram professores(as) de língua inglesa: Alice, Amanda, Fabiana, Geraldo, Giovana, Marta, Regina, e Rosana;
- b) uma (01) se constituiu professora de língua materna: Angélica;
- c) uma (01) se constituiu professora das primeiras séries do ensino fundamental: Antônia;
- d) um (01) não se constituiu professor: Diego.

Isso posto, os dezoito (18) participantes desta pesquisa enunciam, na primeira sincronia, do lugar discursivo ‘licenciandos em Letras’, ou seja, do lugar discursivo ‘professores de língua inglesa pré-serviço’. Na segunda sincronia, onze (11) deles enunciam de lugares diversos, ou seja, oito (08) enunciam do lugar de professores de língua inglesa em-serviço, um (01) enuncia do lugar de professor de língua materna em-serviço, um (01) enuncia do lugar de professor em-serviço das primeiras séries do ensino fundamental e um (01) enuncia do lugar de licenciado que não exerce a licenciatura.

Tendo delineado o perfil dos sujeitos-participantes, nas duas sincronias, passo a traçar os procedimentos de análise do *corpus* desta pesquisa.

3.4. Procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa se constitui de dados que foram coletados em diferentes momentos e por meio de diferentes instrumentos de coleta de dados. Na primeira sincronia, o *corpus* se constitui dos dizeres fornecidos pelos participantes quando responderam a um questionário em que avaliaram a sua participação (e a de seus colegas-interlocutores) em sala de aula de Conversação em Língua Inglesa 1 e, se constitui, também, dos registros dessas aulas que foram gravadas em áudio e vídeo e depois devidamente transcritas. Na segunda sincronia, o *corpus* se constitui a partir de depoimentos fornecidos em áudio pelos participantes segundo a proposta AREDA, depoimentos esses, também, devidamente transcritos⁶.

No capítulo 4, as representações construídas nas inscrições discursivas da primeira sincronia são analisadas a partir de algumas seqüências discursivas constituídas dos enunciados formulados nos questionários e, também, a partir de algumas seqüências de aulas registradas no componente curricular ‘Conversação em Língua Inglesa 1’.

⁶ As transcrições de todos os depoimentos encontram-se no Volume II desta tese, CD ROM em anexo.

No capítulo 5, as representações construídas nas inscrições discursivas da segunda sincronia são analisadas a partir de algumas seqüências discursivas constituídas dos enunciados formulados nos depoimentos AREDA. Nos capítulos 4 e 5, focalizo o estudo nas ressonâncias discursivas dos dizeres dos enunciadores e nas condensações de sentidos que os levam a determinadas tomadas de posição, ou seja, busco observar como os sentidos produzidos se condensam para que possa delinear em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes em cada uma das duas sincronias.

No capítulo 6, realizo uma análise das relações dialógico-polifônicas que puderam ser apreendidas entre as duas sincronias, ou seja, quais as relações dialógico-polifônicas puderam ser estabelecidas tanto entre as representações construídas nas inscrições discursivas das primeira e segunda sincronias quanto entre as formações discursivas nas quais se inscrevem os sujeitos-enunciadores nos dois momentos distintos de análise.

Para que se possa dar conta da proposta de análise aqui delineada, retomo, brevemente, as categorias de análise, (abordadas no Capítulo 2 desta tese) com as quais opero para o desenvolvimento deste estudo, a saber: intradiscurso e interdiscurso, formação discursiva, ressonância discursiva, contradição, dialogia e polifonia.

Tais categorias permitirão compreender que, quando os participantes enunciam:

- a) seus dizeres, enquanto materialidade da língua (intradiscurso) e processo discursivo (interdiscurso), operam interdependentemente, sendo a interdiscursividade um fenômeno que se caracteriza pelo entrelaçamento de diferentes discursos (uma memória discursiva) provenientes de diferentes momentos históricos dos sujeitos-enunciadores e dos diferentes lugares sociais que ocupam;
- b) seus dizeres são proferidos, na unidade e na dispersão, em determinada época e em um determinado espaço social; são enunciados a partir de condições de produção específicas e historicamente determinadas (formação discursiva); são enunciados a partir das tomadas de posição no processo enunciativo, ou seja, a partir das formações ideológicas nas quais essas tomadas se inscrevem;
- c) seus dizeres produzem significações por meio de marcas lingüísticas que se repetem e que levam à construção de um sentido predominante, sendo que os efeitos de vibração semântica entre essas marcas lingüísticas específicas (ressonância discursiva), levam à construção das representações de sentidos predominantes nas circunscrições discursivas de seus dizeres;

- d) seus dizeres, no processo enunciativo de produção de sentidos, são constitutivamente heterogêneos e contraditórios, sendo que esse processo (contradição) funciona como princípio da historicidade do discurso; em seus dizeres, as contradições aparecem, desaparecem e reaparecem, evidenciando, nesse jogo, o papel que elas desempenham no processo enunciativo;
- e) seus dizeres evocam várias vozes provenientes de diferentes espaços sociais e de diferentes discursos (polifonia), revelando as relações que eles estabelecem entre o 'eu' e o 'outro' (esse 'outro' compreendendo o mundo social no qual eles se inserem) nos processos discursivos historicamente por eles instaurados. Os discursos nos quais inscrevem seus dizeres coexistem com outros discursos (dialogia), que provém de outras tomadas de posição, de outras formações discursivas nas quais se circunscrevem. E nesse movimento de entrelaçamento de discursos, seus dizeres se contradizem e se conflitam, pois seus dizeres se constituem de outros discursos, estão povoados por outros discursos que se contradizem e se refutam.

Isso posto, posso dizer que a abordagem eleita para a realização desta pesquisa é de natureza qualitativa, analítico-descritiva e interpretativista. Ao analisar os dados da pesquisa, a partir do lugar teórico no qual me circunscrevo, focalizo os participantes da pesquisa como sujeitos discursivos que enunciam de um lugar sócio-histórico-ideológico determinado (ora licenciandos e ora licenciados em Letras), descrevo e interpreto seus dizeres (sobre a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e a de seus interlocutores), tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais e tendo em vista suas condições de produção. Ao enunciarem, tanto na primeira como na segunda sincronia, os participantes da pesquisa inscrevem-se em um espaço sócio-histórico, enunciam a partir de sua inscrição ideológica e, de suas vozes, outras vozes e outros discursos ecoam, sendo que a existência dessas vozes outras e desses discursos outros se encontram na exterioridade das estruturas lingüísticas enunciadas. Compreender de que se constitui essa exterioridade – o discurso sobre a competência oral-enunciativa em língua inglesa – e como os sujeitos-participantes da pesquisa podem ser apreendidos e analisados a partir dele: eis o resumo da tarefa aqui proposta.

A seguir, apresento um quadro esquemático desse capítulo terceiro, aqui finalizado. Em seguida, no Capítulo 4, passo a tratar da análise da primeira sincronia (1997): a fronteira da formação pré-serviço.

Resumindo o Capítulo Terceiro

Neste capítulo, para tentar dar conta da história da construção e da constituição do *corpus* desta pesquisa, busquei:

- a) traçar um percurso da história da configuração do *corpus* da primeira sincronia da pesquisa, constituído a partir de dados coletados em 1997, no componente curricular ‘Conversação em Língua Inglesa 1’ de um Curso de Letras em uma instituição federal de ensino superior. O *corpus* dessa sincronia foi configurado a partir de dados que foram coletados por meio de um questionário (aplicado a dezoito (18) licenciandos) e de aulas gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, devidamente transcritas.
- b) traçar um percurso da história da configuração do *corpus* da segunda sincronia da pesquisa, constituído de dados coletados em 2005, a partir de contatos realizados como os participantes da primeira sincronia. Doze (12) dos dezoito (18) participantes da primeira sincronia forneceram depoimentos de acordo com os pressupostos metodológicos da Proposta AREDA. Entretanto, apenas onze (11) depoimentos são utilizados, tendo em vista que a fita cassete de um dos participantes apresentou problemas técnicos, não podendo ser ouvida e, conseqüentemente, transcrita;
- c) traçar o perfil apresentado por cada um dos dezoito (18) enunciadores-participantes da pesquisa na primeira sincronia. O perfil dos onze (11) enunciadores da segunda sincronia é apresentado desde seu ingresso no Curso de Letras.
- d) traçar os procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa, a saber: 1) na primeira sincronia: seqüências discursivas recortadas dos questionários respondidos e seqüências de aulas são selecionadas para a análise das representações construídas nas inscrições discursivas dos dizeres dos participantes; 2) na segunda sincronia: seqüências discursivas, constituídas a partir dos enunciados formulados nos depoimentos AREDA, são selecionadas para a análise das representações construídas nas inscrições discursivas da segunda sincronia. Em ambas as sincronias: 1) delineio em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes (enquanto licenciandos e enquanto licenciados); 2) opero com as categorias de análise: intradiscurso e interdiscurso, formação discursiva, ressonância discursiva, contradição, dialogia e polifonia.

CAPÍTULO 4

Análise da Primeira Sincronia: A Fronteira da Formação Pré-Serviço

*(...) analisando os próprios discursos,
vemos se desfazerem os laços
aparentemente tão fortes entre
as palavras e as coisas, e destacar-se
um conjunto de regras, próprias
da prática discursiva. Essas regras definem
não a existência muda de uma realidade,
não o uso canônico de um vocabulário,
mas o regime dos objetos. (...)
Certamente os discursos são
feitos de signos; mas o que fazem
é mais que utilizar
esses signos para designar coisas.
É esse 'mais' que é preciso
fazer aparecer e
que é preciso descrever.*

Foucault (1995:56)

4. Introdução

A análise, no primeiro momento sincrônico da pesquisa, foi realizada, buscando-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) como os participantes da pesquisa, sujeitos-licenciandos em Letras, representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e a de seus colegas no contexto de sala de aula de Conversação em Língua Inglesa na universidade?
- 2) como se traduzem essas representações nas experiências de aprendizagem de língua inglesa nesse contexto de formação pré-serviço?
- 3) em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes?

A partir dos dizeres dos professores pré-serviço, enunciados no questionário¹, focalizo as representações construídas tanto em relação à sua competência oral-enunciativa em língua inglesa quanto a de seus interlocutores em sala de aula. No momento do questionário, os professores pré-serviço enunciam ‘sobre’ a sua (e a de seus colegas) competência oral-enunciativa em língua inglesa.

Analiso, assim, quais os sentidos que concorrem para produzir algumas representações da competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, que sentidos de competência oral-enunciativa são construídos nos funcionamentos discursivos do/no contexto da primeira sincronia. Ao enunciarem sobre a sua participação em sala de aula, a inscrição discursiva sobre a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa se constitui, perpassada por sentidos de discursos outros e que os constituem sujeitos de linguagem nas representações que constroem sobre a língua inglesa e sobre a competência oral-enunciativa nessa língua.

Busco, também, por meio de alguns excertos de aulas, ilustrar como se traduzem essas representações nas experiências de aprendizagem desses enunciadore, quando inseridos no contexto de sala de aula de conversação em língua inglesa.

Finalmente, busco observar como os sentidos produzidos se condensam para que possa delinear em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes enquanto professores pré-serviço. Dito de outro modo, ao analisar o funcionamento discursivo do contexto da primeira sincronia, observo que os sentidos do que seja

¹ Volume II, CD ROM em anexo.

ter competência oral-enunciativa em língua inglesa podem se constituir por algumas ressonâncias de modos de dizer. A configuração dos mecanismos enunciativos dos sujeitos-participantes, nesses modos de dizer, me permite indicar formações discursivas (condensações de sentidos) nas quais se inscrevem os dizeres desses participantes da pesquisa, nessa sincronia.

Concebo os participantes desta pesquisa como sujeitos heterogêneos, dispersos, polifônicos e interpelados ideologicamente que se constituem, em sua dimensão enunciativa, na historicidade de seus dizeres. Isso significa que estou entendendo que seus dizeres adquirem sentidos ao re-significarem dizeres das formações discursivas nas quais se inscrevem enunciativamente. Passo, assim, nesta perspectiva, a analisar os registros da primeira sincronia.

4.1. Representações construídas nas inscrições discursivas da primeira sincronia

Pude observar, na análise do *corpus* da primeira sincronia da pesquisa, que os professores pré-serviço representam a sua participação oral - a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa - em sala de aula de conversação de língua inglesa, freqüentemente, por ressonâncias de modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos² de *denegação* de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade de uma língua estrangeira (inglês); de *silenciamento* de sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa; de *esquecimento* da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituir sujeito-enunciador em uma língua outra; de *apagamento* de sua condição enquanto sujeito de uma língua materna, inscrito em uma língua estrangeira e de *alteridade* de inscrição lingüístico-discursiva na língua-alvo em formação pré-serviço, construindo uma representação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa como uma competência constituída pela ‘falta’³, pela ‘projeção’ e pela ‘exclusão’.

² Os elementos que balizaram a constituição desses mecanismos enunciativos advêm dos componentes do que Santos (2007) designa de Intervalo Histórico de Dispersão dos Sentidos (IHDS) – denegação (significando a tensão enunciativa), silenciamento, esquecimento e alteridade. Nas palavras do autor, “conexão entre ações sujeitacionais, na qual uma ação subsequente é consequência de uma ação antecedente submetida a um processo de tensão enunciativa, cuja decorrência pode ser razão de significação para apagamentos, silêncios e esquecimentos, dispostos em uma alteridade interpelativa, determinante para uma interpretação dos efeitos de constituição do sujeito na enunciação” (p. 201).

³ Nesta tese, a ‘falta’ é compreendida como constitutiva do sujeito em enunciação, afetado pelos esquecimentos nº 1 e nº 2 (PÊCHEUX, 1975/1997) e que constrói representações (imaginárias) sobre sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e de seu lugar nas interlocuções por meio dessa competência. Essa compreensão é aqui delineada em contraposição à definição lacaniana de ‘falta’. Segundo Roudinesco e Plon (1998:554), Lacan, ao formular a questão do objeto em termos de falta e de perda, “instaurou uma espécie de geometria variável da objetividade, na qual intervêm três modalidades relacionais: a privação, a frustração e a castração, hierarquizadas conforme três ordens, o real, o imaginário e o simbólico. A privação foi definida como a falta real de um objeto simbólico, a

Nesse sentido, a construção de três representações é aqui analisada, a saber: 1) ‘A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta’; 2) ‘A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção’ e; 3) ‘A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão’. Passo, a seguir, à análise da primeira representação.

4.1.1. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta

Essa representação, neste momento de análise, se manifesta em cinco instâncias que foram assim denominadas: 1) A falta de vocabulário; 2) A falta de ‘falar; 3) A falta de ‘falar certo’; 4) A inscrição na falta; 5) A inscrição na ilusão da completude. A seguir, passo a tratar da análise da primeira instância dessa representação.

4.1.1.1. A falta de vocabulário: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais”

Vejamos as formulações a seguir:

(1)⁴ Clara: (x) Sinto vontade de participar, mas não falo.

“Tenho vontade de falar, mas na hora eu não consigo, talvez seja porque eu fico nervosa. Quando tem um assunto na sala de aula como por exemplo, quando era para falar sobre meus bisavós, eu não tinha vocabulário, mas após a aula eu tinha as frases estruturadas na minha cabeça”.

(2) Emerson: (x) Falo porque sinto vontade de participar (x) Tenho intenção de falar, mas não consigo.

“Fátima, eu marquei as duas opções acima porque elas refletem em partes a minha intenção de participação nas aulas de conversação. Há muito eu estava prorrogando minha matrícula nesta disciplina, fiz todas as outras que podia na área de língua estrangeira e com certa satisfação posso dizer que o pouco que conheço da língua inglesa eu aprendi aqui. Por isso posso te dizer que o que limita a minha participação é o conhecimento do vocabulário desse idioma. Mas, tenha a certeza que quando esse vocabulário permite eu falo, porque sempre tenho vontade de participar e se não consigo ‘I feel bored’”.

(3) Regina: (x) Sinto vontade de participar, mas não falo.

“Eu sinto vontade de participar, mas não falo, porque me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais para trocar idéias com os colegas e também fico sem graça porque quando tento me expressar com o pouco que sei, alguns colegas parecem não compreender ou olham de maneira desigual, como se perguntassem: ‘O que essa menina faz aqui?’ /.../ Bom, ambos colaboram na minha participação quando nos reunimos em sala e eu peço alguma ajuda para me expressar. E até mesmo alguma palavra que eles usam pra falar, acabamos guardando; eu consigo lembrar quando quero falar algo que precisa da tal palavra. É boa a participação de todos porque eu estou aprendendo com eles”.

frustração, como a falta imaginária de um objeto real (uma reivindicação infundável), e a castração, como a falta simbólica de um objeto imaginário”.

⁴ As seqüências discursivas e os excertos de aulas selecionados seguirão uma ordem numérica para que a eles possamos nos referir ao longo da análise.

Observo que um modo de justificar ‘porque não falam nas aulas de conversação em língua inglesa’ ressoa no funcionamento discursivo das três formulações acima, ou seja, não falam pelo fato de ‘não se ter’ *vocabulário, frases estruturadas na cabeça, conhecimento do vocabulário*. No imaginário discursivo desses enunciadores, surgem sentidos de que para ser capaz de falar a língua inglesa na sala de aula é preciso ‘ter na cabeça’ um vocabulário da língua que lá se encontra depositado e que pode ser acionado quando da vontade do falante. De forma geral, os dizeres enunciados, parte da memória discursiva, ecoam como parte do discurso sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, construído por alguns professores e por algumas metodologias tradicionais de ensino de línguas.

Clara, ao usar a adversativa ‘mas’, exclui a possibilidade de sua vontade ser realizada (sente vontade, *mas* não consegue). No entanto, ao usar ‘talvez’ faz surgir o sentido de uma possibilidade outra de não conseguir falar. Remete-se, assim, a uma situação por ela vivenciada em sala de aula para demarcar sua representação (*quando era para falar dos meus bisavós*), em que atribui à ‘falta de vocabulário’ o fato de não ter participado da aula. No entanto, após a aula, *tinha as frases estruturadas na cabeça*, o que, em seu imaginário discursivo, justifica ‘não ter conseguido’ falar em sala de aula, justifica seu devir de sujeito-aprendente de língua inglesa, sempre à espera de sua competência oral-enunciativa. Como efeito de uma manifestação interdiscursiva da escrita sobre a oralidade, Clara deixa marcas de que seu desejo passa pelo domínio da estrutura da língua inglesa. Essa estrutura, por sua vez, funciona como representação simbólica de poder que se manifesta de forma inconsciente. A alteridade no uso de modalizadores é reveladora de uma tensão que remete para uma significação de resistência ao constituir-se sujeito-falante na língua estrangeira e uma significação de desejo de constituir-se enunciativa nessa língua estrangeira.

Emerson revela um conflito ao marcar duas opções. Concorrem sentidos antagônicos em sua escolha: falo/tenho intenção de falar; porque sinto vontade de participar/mas não consigo (falar). Contudo, esses sentidos contraditórios deslizam para um outro sentido, quando diz que as duas alternativas *refletem em partes a sua intenção de participação nas aulas de conversação*. Ao escolher duas alternativas, o sujeito-enunciador revela uma resistência em marcar o lugar no qual se imagina falando, ou seja, tenta escamotear o lugar em que resiste enquanto enunciatore da língua inglesa, embora se constitua no desejo de enunciar nessa língua (*sempre tenho vontade de participar*).

Relevante observar, também, no funcionamento discursivo dos dizeres de Emerson, o uso do verbo ‘permitir’, que faz surgir o sentido de poder atribuído ao vocabulário no processo de

enunciar oralmente em língua inglesa, ou seja, imaginariamente, para esse sujeito, o vocabulário é o ‘senhor’ de seu desejo de falar, é ele que ‘permite’ (ou não) que o sujeito fale a língua inglesa. Posso dizer, assim, que ele se constitui sujeito-falante da língua inglesa no assujeitamento à gramática (vocabulário), ou seja, se inscreve no discurso da gramática para se constituir sujeito da falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa. Para fundar essa posição, tomo as palavras de Pêcheux (1975/1997:49) quando afirma que “de certa maneira, a gramática mascara a verdade e carrega os traços de nossa falta de discernimento, de nossa ‘cegueira’”. Para Emerson, a gramática (o vocabulário) mascara a verdade e carrega os traços de sua falta de competência-oral-enunciativa em língua inglesa.

Nos dizeres de Regina, posso observar, pela assertiva *não falo porque me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais*, que ‘as palavras’ e ‘o vocabulário’ aparecem como sentidos de uma condição *sine qua non* para que se possa falar a língua inglesa em sala de aula. Além dessa condição prioritária, percebe-se, no funcionamento discursivo, os sentidos de como o processo de aprender a falar a língua inglesa se instaura no imaginário da enunciadora, ou seja, as palavras são ditas, guardadas e lembradas quando precisam ser usadas (*alguma palavra que eles usam pra falar, acabamos guardando; eu consigo lembrar quando quero falar algo*). Percebo aqui um sujeito que vive a ilusão de que pode controlar o seu dizer, um sujeito-licenciando que se inscreve numa discursividade sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em que o ato de aprender a falar está vinculado ao ato mecânico de estocagem e resgate de palavras. Interessa-me os sentidos construídos por Regina, tendo em vista que ela participa também da segunda sincronia desta pesquisa, atuando como professora de língua inglesa na rede estadual de ensino de uma cidade do interior de São Paulo.

Vejamos como os sentidos produzidos nos dizeres dos enunciadores acima analisados se apresentam, quando participam das aulas de conversação. Começo por Clara que, no excerto abaixo, faz sua apresentação pessoal para a professora e para os colegas de sala.

(4) Clara: 1ª parte da aula (4º encontro – 25/02/97)

- 23 Professora: No questions?, Ok, all right, next, who wants to be next?
- 24 Clara: My name's Clara. I'm marriage. I have two daug- daughters. I live next... live in Uberlândia, next, eh, Campus ... Educação Física.
- 25 Professora: Mhm.
- 26 Clara: I have two, two brothers,
- 27 A: ((...)) noite passada.
- 28 Clara: And, my little daughters, eh, make bir-, uh, faz aniversário, make...,
- 29 Professora: She has a birthday.
- 30 Clara: She has a birthday tomorrow.
- 31 Professora: Mhm, very nice, ok.

- 32 Diego: Hello, excuse me. {Diego chega atrasado}
 33 Professora: Hello, come in.
 34 Diego: Excuse me.
 35 AA: ((...))
 36 Alice: Hi ((...))
 37 Clara: That's all.
 38 Professora: That's all? Ok, next, next.
 39 Edgar: What do you do ..., what's your ..., occupation?
 40 Clara: What do you do? I'm a student, student, I ..., I..., take my daughters school, in, eh, English school, swim, and, ..., ai, ..., ,that's all.
 41 Professora: That's all? Ok, all right. Ok, next, ok, Emerson.

Observo que Clara apresenta várias hesitações, comete alguns deslizes gramaticais e recorre à língua materna. Enunciar oralmente para ela é um processo de tensão e de conflito, que pode ser percebido pelo uso da interjeição *ai*. Essa interjeição produz significações e aponta para sentidos de resistência e sofrimento no processo de enunciar oralmente em língua inglesa. Esses sentidos ressoam em *That's all* (usado duas vezes por ela), funcionando interdiscursivamente, na exterioridade da língua, como o desejo de não mais falar. Nos dizeres do questionário, a tensão e o conflito por ela vivenciados em sala de aula são representados como 'falta de vocabulário' ou 'falta de frases estruturadas na cabeça'. Em seu imaginário, o que ela vivencia em sala de aula poderia ser diferente, caso não tivesse essa 'falta'. Passo, a seguir, a analisar os dizeres de Emerson que, no excerto abaixo, inicia uma discussão sobre um texto cuja leitura havia sido agendada para posterior debate em sala de aula.

(5) Emerson: 3ª parte da aula (8º encontro – 06/03/97)

- 32 Professora: {Professora escreve algumas palavras no quadro} Mhm, ok, all right, good. Anybody else?
 33 Emerson: I read the article.
 34 Professora: Mhm.
 35 Emerson: Eh, ..., it, it, it relate eh, the /compition/ eh, between a man and, and the woman, and the, into their house.
 36 Professora: Mhm.
 37 Emerson: Eh, inside, inside work, eh, is a very, is a very critical, about the /convivence/?
 38 Professora: Uh, living together.
 39 Emerson: Living together, eh, and, eh, eh, in this /compition/, competition,..., {A luz é apagada devido a alguém ter encostado no interruptor} {Risos}
 40 Emerson: Eh, eh, to, to care, to take care eh, children, or, né, eh, work, the women eh, can, can work and take care of eh, her, his house or her house?
 41 Professora: Her house.
 42 Emerson: Her house,..., while the man eh, works and can't, can't, eh, can't take care eh, his children eh, and, eh, and still watching, eh, TV.
 43 Professora: Mhm, ok, all right. Angélica, did you understand what he said?

Parece-me que Emerson revela o desejo de participar das aulas, de emitir suas opiniões, enfim o desejo de se engajar em um processo de enunciar em língua inglesa. Esse desejo se

revela quando se auto-seleciona para falar (turno 33) e quando resgata seu turno de fala (turnos 39 e 40), mesmo depois do pequeno tumultuo gerado em sala (a luz é apagada e todos começam a rir). O que percebo é que Emerson apresenta alguns problemas de pronúncia (turnos 35, 37 e 39), hesita no uso de alguns itens gramaticais (turno 40: *her, his house or her house?*) e repete algumas vezes a mesma palavra (turno 42: *can't, can't, can't, eh, can't take care*). Entendo que alguns desses mecanismos, muitas vezes, fazem parte, também, do processo quando se enuncia oralmente em língua materna. Contudo, pude observar, anteriormente, que no imaginário de Emerson, esses mecanismos são representados como algo que lhe ‘falta’ na língua inglesa, algo que não lhe ‘permite’ ter uma competência oral-enunciativa em língua inglesa: o conhecimento do vocabulário.

Na relação enunciativa que Emerson estabelece entre sua lacuna de vocabulário e seu desejo de constituir-se sujeito na língua inglesa, percebo um sujeito que constrói uma discursividade de aprender a falar uma língua estrangeira, oscilando entre a contingência de lacunas de um saber lingüístico-sistêmico e o desejo de constituir-se sujeito-falante nessa língua. Essa relação de tensão é, pois, causada entre as lacunas de vocabulário e o desejo de se constituir sujeito na língua inglesa, sendo que as marcas lingüísticas dessa tensão se dão pela realização fonológica restringindo sílabas (/compition/), nos turnos 35 e 39 e, também, pela repetição trêmula do modal *can* na negativa (*can't, can't, eh, can't*) no turno 42, ou seja, uma marcação trêmula, na superfície do dizer, da tensão em relação à ausência de vocabulário. No entanto, ‘as lacunas’ (a falta de vocabulário e de pronúncia) se deslocam e se sobrepõem ao ‘desejo’, funcionando como uma espécie de ‘fantasma’ que passa, assim, a evidenciar - como analisado nos dizeres de Clara (1) - seu devir de sujeito-aprendiz de língua inglesa sempre à espera de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Emerson se situa na alteridade do embate que estabelece entre a limitação lingüística de sua relação com os elementos da materialidade lingüística da língua e a sua tomada de posição de querer falar, querer saber. Estabelece, assim, uma luta entre as significações dos elementos sistêmicos da língua inglesa e as significações do seu dizer que é expresso por meio de lacunas lingüísticas.

A seguir, passo a analisar a participação de Regina em sala de aula, quando se apresenta para a professora e para os colegas.

(6) Regina: 1ª parte da aula (4º encontro – 25/02/97):

- 96 Regina: My name is Regina, eh, my family, eh, live in Limeira, eh,...,I born in Limeira but now, I, I'm, I'm live here, I live here, because I study in university, eh, I don't work, I have, eh, one sister, she has, eh, thirteen years old,...,{Faz gestos com as mãos como que questionando o

- que mais poderia falar.}
- 97 Professora: Ok, all right. Now, any questions for Regina? Any questions? No? Ok, yeah.
- 98 Geraldo: Do you like live in Uberlândia?
- 99 Regina: Yes, very much!
- 100 Professora: Uhm, all right, what I'd like you to do now /.../

(7) Regina: 2ª parte da aula (12º encontro – 15/03/97)

- 231 Professora: Mhm. Yeap? Ok, more or less? What did you understand, Regina?
- 232 Regina: Eh, ..., {faz um gesto indicando que não consegue.}
- 233 Professora: She said...
- 234 Regina: Ai, como fala, she said, eh, the woman is rational?
- 235 Marta: Irrational.
- 236 Regina: Is woman or a man?
- 237 Marta: The man [think..

Regina, ao enunciar oralmente em língua inglesa, no primeiro excerto, apresenta hesitações, se autocorrige (*I'm live here, I live here*), comete deslizos gramaticais (*She has thirteen years old*) e, finalmente questiona a professora por meio de gestos, manifestando não saber mais o que falar. Os gestos de Regina produzem significações nesse processo interlocucional, na medida em que permitem observar não apenas o que está dito, o que está explícito, mas também “permitem uma leitura dos pressupostos, dos elementos que mesmo estando implícitos se revelam e mostram a interação como um jogo de subjetividades, um jogo de representações” (BRAIT, 1993/2003a:221). No segundo excerto, observo que esses gestos se repetem na forma de indicação que não consegue mais falar e no uso da interjeição *ai*, seguida do uso da língua materna, o que me remete a sentidos de desconforto e insegurança no processo conversacional e sentidos de tensão e conflito em relação à sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Regina, como Clara (4), representa a sua desconfortável e insegura posição no processo interacional, a sua relação tensivo-conflitiva em relação à sua competência oral-enunciativa como falta de ‘palavras’ e de ‘vocabulário’. O desejo de devir, tanto em Clara quanto em Regina, constituem-se uma manifestação de interpelação, no sentido de que ao buscarem pela ‘falta’, vislumbram a possibilidade de ocupar um espaço no processo de enunciar oralmente em língua inglesa.

Finalizando a análise da primeira instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta, observo que, nos dizeres dos participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Essa denegação ocorre, discursivamente, pela tensão da expressividade do dizer, pelo silenciamento e apagamento de significações, pela alteridade entre as tomadas de posição de sujeitos e pela

alteridade de significações em que são colocados os dizeres do sujeito. Nesse sentido, alguns sujeitos-participantes da pesquisa:

- a) constroem uma discursividade sobre a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa, oscilando entre a contingência de lacunas de um saber lingüístico-sistêmico da língua inglesa (a falta) e o desejo de se constituírem sujeitos-falantes nessa língua;
- b) constituem-se sujeitos-falantes da língua inglesa na tensão entre a resistência e o desejo de falar essa língua;
- c) constituem-se sujeitos-falantes da língua inglesa na dependência/subserviência à gramática (vocabulário);
- d) vivem a ilusão de que podem controlar o seu dizer;
- e) revelam seu devir de sujeito-aprendente de língua inglesa, sempre à espera de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

Passo, a seguir, à análise da segunda instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta.

4.1.1.2. A falta de ‘falar’: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai”

Além da representação de ‘falta’ acima analisada, outra se configura nos dizeres de alguns enunciadore. Se na representação anterior, as palavras e o vocabulário ‘faltam’, agora eles não mais faltam, mas ainda assim, não podem ser enunciados. O que lhes falta, então? Vejamos os dizeres de Giovana e Marta.

(8) Giovana: (x) Falo porque sinto vontade de participar

“Sinto realmente vontade de participar das aulas, mas muitas vezes isso não foi possível, porque me sinto muito ansiosa e *as palavras não saem, porém elas estão na minha mente, em meu pensamento*. O problema não é a língua inglesa, a qual tenho contato há vários anos, talvez vergonha de me expor”.

(9) Marta: (x) Tenho intenção de falar, mas não consigo.

“Sinto vontade de falar a língua inglesa, *organizo as idéias em minha mente*, mas quando chega a hora de falar, sinto-me bloqueada e *a minha voz não sai*”.

O uso do verbo ‘sair’ e do substantivo ‘mente’ é recorrente nos dizeres de Giovana e Marta. O que ressoa é a representação de que, para enunciar oralmente em língua inglesa bastaria ter as *palavras organizadas na mente e no pensamento* e, que *na hora de falar*, elas deveriam estar lá para serem usadas. No imaginário dessas enunciadore, se as palavras ‘estão na mente e

no pensamento', não deveriam 'faltar' no momento da fala. Irrompe, no intradiscurso de ambas as enunciantes, uma memória discursiva que funciona na relação estabelecida entre elas e seu processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Irrompe a voz do ensino tradicional de línguas estrangeiras em que a linguagem é concebida como expressão do pensamento (GUILHERME DE CASTRO, 1998b). Ao se inscreverem nessa discursividade, denegam a natureza dialógica constitutiva da linguagem. Marta e Giovana enunciam do lugar discursivo alunas-licenciandas em Letras e os sentidos produzidos em suas discursividades são retomados posteriormente, tendo em vista que ambas participam também da segunda sincronia desta pesquisa, enunciando do lugar discursivo professoras de língua inglesa em-serviço. Passo, a seguir, a analisar como participam das aulas de conversação.

(10) Giovana: 3ª parte da aula (4º encontro – 25/02/97):

- 120 Giovana: The person is a woman, she's married. I don't remember but I think that she has three children. Two sons, and one daughter.
121 A: ((...))
122 Giovana: She wears glasses, a gold neck lace and rings, she wears skirt and blouse, and, eh, her two sons live in the United States.
123 AA: {Risos}
124 Giovana: Hum, What else...
125 Antônia: She's our teacher!
126 AA: The teacher! {Risos}

(11) Marta: 2ª parte da aula (12º encontro – 15/03/97)

- 218 Marta: Eh, I think, men think,..., the wom- women, eh, was capable for, não, to do something.
218 Professora: Uhum.
219 Marta: As, and they, th-, th- ((...)) and they think the women, are, eh, are, eh,..., /irrational/.
220 Professora: Uhum.
221 Marta: Ok?
222 Professora: Uhum.
223 Marta: And, ..., eh, the some countries, th-, they /pírrmit/?
224 Professora: They,...,?
225 Marta: Permitir.
226 Professora: Uhm, permit.
227 Marta: Permit, ((...)) woman, ((...)) don't ((...)) because they think they are /irrational/.
228 Professora: Uhum, ok, all right. Did you understand what Marta said?
229 Aluna: Yes.

O processo de enunciação oral de Marta é similar ao de Clara (4), Emerson (5) e Regina (6 e 7), anteriormente analisados. Giovana, por outro lado, revelava uma competência oral-enunciativa muito boa, o que pode ser observado no excerto do 4º encontro (10). O que interessa observar, aqui, é que Marta e Giovana, mesmo revelando níveis de competência oral-enunciativa em língua inglesa diferenciados, se circunscrevem na mesma formação discursiva da 'falta', ora denegando a representação (Giovana), ora nela se reconhecendo (Marta). Ao estabelecer uma

relação dialógica entre os dizeres enunciados no questionário e a participação oral em sala de aula de Giovana, percebo que ela, ao denegar sua competência oral-enunciativa em língua inglesa, circunscreve seus dizeres de forma a produzir um sentido de ‘censura’ para sua competência oral-enunciativa. Em sua referencialidade polifônica, Giovana se circunscreve no lugar dos outros e, ainda que enuncie oralmente de forma satisfatória, seus dizeres significam uma escamoteação do lugar discursivo no processo enunciativo, e essa escamoteação se reflete numa denegação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa que, por sua vez, produzem sentidos de que o desejo é sempre ‘falta’.

Marta, por outro lado, ao reconhecer a natureza lacunar de sua inscrição lingüística na língua inglesa, circunscreve seus dizeres de forma a produzir um sentido de ‘resistência’ para sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Essa observação me permite construir uma significação da contradição aqui observada no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa vivenciado por ambas as enunciantes.

Essa contradição se situa na forma pela qual cada um dos sujeitos se constitui na língua estrangeira, na diversidade ideológica como são interpelados pela língua e pelo processo de ensino e aprendizagem. A denegação de Giovana se dá por um sufocamento das relações de poder na e pela língua que interferem diretamente em sua constituição enquanto sujeito nessa língua. No caso de Marta, esse sufocamento das relações de poder recebe, também, a influência direta de suas lacunas lingüísticas em relação à língua inglesa, das condições de produção de sua inscrição como sujeito falante dessa língua e de seu assujeitamento à interpelação de se constituir falante dessa língua. Tanto o sentido de censura quanto o sentido de resistência parecem ser reveladores de uma cultura de aprender passiva, característica dos métodos de ensino de línguas que várias vezes são perpassados por um excesso de autoritarismo lingüístico, o que faz com que Giovana e Marta se circunscrevam na mesma formação discursiva da falta.

Finalizando a análise da segunda instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta, posso concluir que, nos dizeres de Marta e Giovana, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de apagamento de sua condição enquanto sujeitos de uma língua materna, inscritos em uma língua estrangeira. Esse apagamento, no entanto, é marcado por uma tensão e por um silenciamento, ou seja, existe uma alteridade entre resistir e constituir-se sujeito silenciadamente. Isso faz com que as enunciantes deneguem a sua tomada de posição de sujeito. No caso de Marta, há o desejo de se constituir sujeito-falante na língua inglesa, mas há a denegação do sujeito-enunciador da língua inglesa. A constituição sujeitudinal de Giovana e Marta se dá na intradiscursividade, que as

coloca em uma posição de silenciamento perante o processo enunciativo da aula de língua inglesa. Elas não se constituem sujeitos-falantes na língua inglesa porque há uma constante alteridade, marcada por uma forte tensão, entre o fio do discurso (intradiscurso) e a interdiscursividade. Nesse sentido, posso perceber que elas se constituem sujeitos-falantes da língua inglesa no silenciamento dessa alteridade.

Passo, a seguir, à análise da terceira instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta.

4.1.1.3. A falta de ‘falar certo’: “Não sei se o que vou dizer está certo”

A representação que passo a analisar é construída, sobretudo, na interdiscursividade que emerge no intradiscurso dos enunciadores, revelando, dentre outras, a concepção de linguagem que possuem. Na primeira instância, pude observar que o ‘não falar’ é representado pela ‘falta de palavras, de vocabulário’. Já na segunda instância, essas palavras ‘existem’, mas não ‘saem’. Nessa terceira instância, observo que as palavras ‘existem’, ‘saem’, mas não da ‘forma correta’ como os enunciadores desejam. Para dar conta dessa percepção, passo a analisar os dizeres de Adriana, Antônia, Amanda e Glenda.

(12) Adriana: (x) Falo porque sinto vontade de participar

“Se eu estou dentro da sala é lógico que eu sinto vontade de falar, porque se eu não falar como eu vou aperfeiçoar e acabar com aquela vergonha e medo de errar. Só mesmo participando para *quebrar todas estas barreiras do aprendizado.*”

(13) Antônia: (x) Falo porque sinto vontade de participar

“Eu falo quando sinto vontade de falar porque *considero mais espontâneo. Apesar de ter algumas dificuldades, barreiras com a língua estrangeira, eu tenho.* Algumas vezes fico meio com medo de falar, pois *não sei se o que vou dizer está realmente certo*, mas certamente as aulas de conversação sanarão esses meus problemas.”

(14) Amanda: (x) Sinto vontade de participar, mas não falo.

“Embora tenha escolhido esta opção como forma de avaliar-me concordo com ela em parte, no que diz respeito de sentir vontade de participar, mas não estou de acordo com ‘não falar’. Eu consigo assimilar o que o grupo (alunos e professor) estão falando, mas alguns fatores como timidez, o fato de algumas vezes não estar motivada ou mesmo *não conseguir expressar minhas idéias, isso tudo seja uma barreira para eu não falar muito.*”

(15) Glenda: (x) Falo porque sinto vontade de participar (x) Tenho intenção de falar, mas não consigo

“Na verdade eu sou uma pessoa muito tímida, nervosa e também contida. Isso me atrapalha quando eu tenho que falar diante de várias pessoas. É um bloqueio que muito me entristece. Houve vezes em que no momento de apresentar trabalhos (na Escola) eu tremia tanto e gaguejava que dava vontade de sair correndo. Quando ingressei na faculdade isso continuou. Mas com o decorrer do tempo devido às necessidades de apresentação de trabalhos tornou-se muito menos sofrido para mim, embora ainda seja difícil. *Com respeito à língua inglesa é lógico que também não é tranquilo, pelo fato de ser uma língua a qual eu não domino.*”

Observo que, no funcionamento discursivo das formulações de Adriana, Antônia, Amanda e Glenda (ainda que tenham optado por alternativas diferentes), ressoa a justificativa de que ‘não falam’ nas aulas de conversação por causa *das dificuldades, das barreiras, da falta de domínio, da falta de espontaneidade, da falta do falar certo*.

Adriana e Antônia optam pela alternativa ‘Falo porque sinto vontade de participar’. No entanto, parece-me que os sentidos de assertividade desse enunciado se deslizam para ‘não falar’. No funcionamento discursivo dos dizeres de Adriana (12), o ‘falar em língua inglesa’ está ligado ao fato de estar em sala de aula (*Se eu estou dentro da sala de aula, é lógico que eu sinto vontade de falar*), ou seja, ela fala ‘porque está na sala de aula de conversação’ e não ‘porque sente vontade de falar’. Ao usar a preposição *dentro* e a expressão *é lógico* em sua asserção, surgem sentidos de que seu falar está condicionado ao contexto no qual se encontra inserida. E fica latente, também, que essa seria a condição (*Só mesmo participando*) para desenvolver sua competência oral-enunciativa em língua inglesa que, em seu imaginário, é representada por uma relação livre de conflitos com a língua inglesa (*quebrar todas as barreiras*), ou seja, a relação estabelecida com as línguas, no imaginário de Adriana, é negada em suas contradições constitutivas. Nessa relação imaginária que a enunciadora estabelece com a língua inglesa (o desejo de quebrar *todas* as barreiras) não há espaço para as falhas, para os deslizos, para os equívocos.

Antônia (13) afirma falar quando sente vontade, porque considera *mais espontâneo*. Essa espontaneidade, entretanto, está condicionada às ‘faltas’ que tem (*Apesar de ter algumas dificuldades, barreiras com a língua estrangeira, eu tenho*). A incisa, *eu tenho* (uma afirmação categórica), permite observar, no funcionamento discursivo, a existência de uma contradição derivada (Foucault, 1969/2005) pela concorrência de proposições contraditórias que, por sua vez, produzem sentidos contraditórios sobre a sua participação em sala de aula, o que nos remete para a imagem de competência oral-enunciativa em língua inglesa que perpassa o imaginário da enunciadora (*falo porque considero mais espontâneo & apesar de ter algumas dificuldades, barreiras com a língua estrangeira, eu tenho*), ou seja, o sentido preponderante de ‘falta’ emerge marcando a representação aqui construída. A incisa (*eu tenho*) – componente do discurso transversal – configura-se, nos dizeres de Antônia, em uma marca na construção de processos identificatórios, funcionando não como uma forma de desnível sintático, mas como uma ruptura enunciativa na cadeia, um espaço em que a subjetividade se mostra (Serrani-Infante, 1998a). Nesse sentido, pode-se perceber que a incisa (*eu tenho*) irrompe no fio do discurso, desvelando, sob o modo de denegação, o desejo anteriormente explicitado (*falo porque considero mais*

espontâneo), revelando uma subjetividade construída entre o desejo de constituir-se sujeito na língua estrangeira e a interpelação das lacunas lingüísticas que se colocam em alteridade com esse desejo. Em suma, essa incisa constitui-se em um enunciado operador de condição de interpelação do sujeito.

Posso observar, ainda, que no imaginário discursivo de Antônia, as aulas de conversação se configuram como um espaço em que ela preencherá essas ‘faltas’ (*mas certamente as aulas de conversação sanarão esses meus problemas*). O uso do advérbio de modo (*certamente*) e do verbo sanar no futuro (*sanarão*) produzem sentidos que remetem ao lugar discursivo que a enunciadora atribui a si, a do sujeito-aprendente de língua inglesa que se inscreve no desejo de aprendizagem e na ilusão de que o processo enunciativo da aula preencherá as lacunas de falta da competência oral-enunciativa em língua inglesa. Antônia se inscreve na ilusão de completude, evocando a voz institucional do sistema escolar. Essa voz ressoa nessa ilusão de que o espaço de sala de aula de língua inglesa vai lhe prover os elementos de sua falta, elementos que vão preencher as lacunas que não promovem o seu ‘falar certo’.

Amanda (14) não concorda com “*não falar*” na sala de aula, no início de sua justificativa, ou seja, em seu imaginário, ela fala nas aulas de conversação. Pode-se observar que, ao final de sua formulação, sentidos contraditórios a esse imaginário emergem em seus dizeres (*isso tudo seja uma barreira para eu não falar muito*). O uso do advérbio *muito* produz aqui um sentido que reduz a possibilidade de sua afirmação anterior. Amanda denega a sua tomada de posição de sujeito que fala a língua inglesa. Há aqui a denegação do ‘sujeito do falar’, aquele que se constitui no ato de falar a língua inglesa.

Glenda, ao marcar duas opções, revela a imagem conflituosa que tem de sua participação em sala de aula. No entanto, parece-me que os sentidos de ‘não falar’ produzidos em seus dizeres se sobrepõem, na medida em que, em seu imaginário, ela ainda não ‘domina’ a língua inglesa (*pelo fato de ser uma língua a qual eu não domino*). O uso do verbo ‘dominar’, nas palavras de Revuz (1998:226) “como se diz em relação a uma fera”, produz um desejo de completude, um desejo de controle. Tomando as reflexões da autora citada, “quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve um desejo de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamentos em relação à comunidade de origem” (p. 227). Nesse sentido, dominar a língua inglesa funciona, no imaginário discursivo de Glenda, como a possibilidade de apropriar-se de uma língua outra e assim ocupar um lugar outro que não o de um sujeito-aprendente cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se constitui a partir da ilusão de domínio dessa língua.

Em suma, no imaginário dessas licenciandas, algo lhes ‘falta’ para que possam enunciar oralmente em língua inglesa: falta-lhes *quebrar as barreiras*, falta-lhes *dominar a língua*, falta-lhes *falar com espontaneidade*. O que ressoa, no funcionamento discursivo aqui em análise, é o desejo de completude, é a resistência em assumir a incompletude como propriedade de suas subjetividades. Ressoa a representação de competência oral-enunciativa em língua inglesa condensada em um ideal de naturalidade, espontaneidade, precisão, completo domínio da língua. Com essa imagem de competência oral-enunciativa em língua inglesa, as alunas se imaginam insatisfeitas com sua participação em sala de aula e se expressam por meio de negações categóricas e modalizadas: *só mesmo participando para quebrar todas as barreiras; eu não domino; não conseguir expressar minhas idéias; apesar de ter algumas dificuldades, barreiras; não sei se o que vou dizer está realmente certo*. O que se pode vislumbrar, nas enunciações, é um desejo de falar como um falante ‘ideal’, o nativo dos países falantes de língua inglesa ou, talvez, o nativo que é apresentado nas séries didáticas adotadas nas escolas, faculdades e universidades. Esse nativo, por sua vez, é representado como aquele que fala a língua inglesa culta, formal, sistemicamente perfeita e, portanto, não-lacônica, isenta de falhas, equívocos e deslizes.

Antônia e Amanda participam da segunda sincronia desta pesquisa, sendo que Amanda participa da posição de professora de língua inglesa em-serviço. Suas representações nessa primeira sincronia muito significam para esta pesquisa e são, posteriormente, retomadas.

Os dizeres de Rosana (16) e Diego (17) também merecem atenção, nesta parte da análise. A representação da falta que marca os dizeres desses enunciadores é instituída por um modo de dizer condicional. Vejamos as seqüências discursivas a seguir.

(16) Rosana: (x) Falo porque sinto vontade de participar.

“Durante a aula de conversação posso praticar a língua inglesa, o que não faço fora de sala. Quando conhecemos as pessoas e *nos sentimos à vontade* com os professores dá vontade de falar *nem que seja errado*. Não só na aula de conversação, mas em outras disciplinas gosto de contestar ou concordar com as colocações feitas a respeito do assunto escolhido. Contribuem na minha participação porque brincam, respeitam minhas idéias e parecem ter dificuldades parecidas com as minhas”.

(17) Diego (x) Falo porque sinto vontade de participar.

“*Mesmo cometendo erros gramáticos, semânticos, fonéticos e outros*; eu gosto de participar, me arriscando e observando nas respostas e nas falas dos colegas aquilo que eu posso assimilar”.

Rosana e Diego também apresentam, na interdiscursividade de seus dizeres, a representação da ‘falta do falar correto’ (*nem que seja errado, mesmo cometendo erros*). Entretanto, o uso de *nem que* e *mesmo* parece fazer esse sentido deslizar para a circunscrição em um discurso em que a incompletude é uma possibilidade para o sujeito da linguagem. Ainda

assim, apesar da carga semântica de seus enunciados sugerirem uma justificativa pautada na aceitação dessa completude, Rosana e Diego confirmam suas subjetividades fragmentadas, incompletas, perpassadas pelo desejo de uma competência oral-enunciativa em língua inglesa que não possuem. O uso das expressões *nem que seja errado* e *mesmo cometendo erros* explicita o valor de confirmação dessa subjetividade, de sujeitos que se constituem na língua inglesa na ceptidez do processo de enunciar oralmente em língua inglesa. A inscrição de Rosana muito me interessa, tendo em vista que é participante, também, da segunda sincronia, enunciando do lugar discursivo professora de língua inglesa em-serviço. Diego participa também, mas não nesse lugar.

Para a análise das aulas, selecionei, na primeira sincronia, Amanda e Rosana, tendo em vista serem elas as que participam da segunda fase desta pesquisa como professoras de língua inglesa em-serviço. Começemos por Amanda.

(18) Amanda: 3ª parte da aula (4º encontro – 25/02/97)

- 219 Amanda: She is from [nome da cidade], eh, she does,eh, ...,no, she wear dress.. {Faz sinais para dizer que o vestido é estampado}
220 Professora: A flowered, flowered dress?
221 Amanda: Eh, she, she has a sister, and using, uh, sandal ((...)).
222 Professora: Mhm, ok ((...))

(19) Amanda: 3ª parte da aula (11º encontro – 13/03/97):

- 435 Professora: Everybody ((...)) Amanda is hiding here ((...)) {professora aponta para os alunos que faltam falar}.
436 AA: {Risos}
437 Amanda: I agree with uh,...,
438 Aluna: Edgar.
439 Selma: Edgar.
440 Amanda: Edgar. Eh, I like all kind of music ((...)) I like ((...)).
441 Professora: Mhm.
442 Denise: I like Tiririca, ...
443 AA: {Risos}

Como apontado anteriormente (14), no imaginário discursivo de Amanda, ela ‘fala’ em sala de aula. Em minhas notas de campo, tenho registrado que ela apresentava um perfil de aluna que geralmente participava da aula quando requisitada pela professora. Isso pode ser evidenciado no excerto acima (19) quando, no turno 435, a professora requisita a sua participação (*Amanda is hiding here*). O uso do verbo *hide* (esconder) revela como a professora avaliava a participação de Amanda nas aulas, ou seja, uma participação perpassada pela resistência em enunciar oralmente em sala de aula. Percebo que, no imaginário de Amanda, essa forma de participação nas aulas se

traduz, nos dizeres proferidos no questionário, em *algumas vezes não estar motivada* ou *não conseguir expressar minhas idéias*.

Passo, a seguir, a analisar como Rosana enuncia oralmente em língua inglesa, nas aulas de conversação.

(20) Rosana: 5ª parte da aula (6º encontro – 01/01/97):

- 33 Professora: Mhm, ok (anybody)?
34 Rosana: ((...)) Madona is a, a different person.
35 Professora: [Ok.]
36 Rosana: [And, uh, how can I say, descuidada, I don't know.
37 Professora: Different in what way? Explain what, what you mean when you say she's a different person.
38 Selma: That's because of the movie, not the person Madona.

Como visto anteriormente (16), Rosana justifica que fala em sala de aula *nem que seja errado*, o que me faz entrever que ela se constitui na língua inglesa na ceptidez do processo de enunciar oralmente em língua inglesa. Ao observar o excerto acima (20), posso depreender que esse imaginário ressoa quando ela enuncia oralmente em língua inglesa na sala de aula. No turno 36, a aluna revela o desconhecimento de uma palavra (*descuidada*) e assume o desconhecimento por meio da assertiva *I don't know*. Essa incisa, na forma de afirmação categórica (Eu não sei) irrompe na inscrição intradiscursiva de Rosana, asseverando a sua ceptidez em relação à sua competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, ela confirma sua subjetividade fragmentada, incompleta, mas, perpassada pelo desejo de uma competência oral-enunciativa em língua inglesa que não possui.

Finalizando a análise da terceira instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta, posso concluir que nos dizeres de Adriana, Antônio, Amanda, Glenda, Rosana e Diego ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de silenciamento de sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa. Para esses participantes da pesquisa, há um 'bem falar' na língua inglesa, ideologicamente relacionado ao falante nativo e à gramática formal. A competência oral-enunciativa em língua inglesa é representada, assim, como uma relação livre de conflitos, ou seja, a relação com as línguas é negada em suas contradições constitutivas. Tomando por base Pêcheux (1975/1997), essas contradições são entendidas como uma "técnica de argumentação, manipulação da crença, fabulação e engano" (p. 18), ou seja, ao enunciarem sobre a competência oral-enunciativa em língua inglesa, seus dizeres são afetados pela crença de que essa competência se dá pelo 'falar formal', passam por um processo de fabulação (que deixa vir à tona o sujeito do devir) e marcam o engano (a competência oral idealizada).

Nesse sentido, alguns participantes da pesquisa:

- a) revelam uma subjetividade construída entre o desejo de constituírem-se sujeitos-falantes na língua inglesa e a interpelação das lacunas lingüísticas que se colocam em alteridade com esse desejo;
- b) denegam a sua tomada de posição de sujeito que fala a língua inglesa;
- c) resistem em assumir a incompletude como propriedade de suas subjetividades, daí o desejo de controle e completude;
- d) constituem-se sujeitos-falantes da língua inglesa na ceptidez do processo de enunciar oralmente em língua inglesa.

Passo, a seguir, à análise da quarta instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta.

4.1.1.4. A inscrição na falta: “Eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais”

Nas seqüências discursivas abaixo, entendo que alguns sujeitos, ao enunciarem sobre a sua participação em sala de aula, se inscrevem, explicitamente, na ‘falta’, na incompletude. Para explicitar tal observação, analiso os dizeres de Angélica, Geraldo, Alice e Denise.

(21) Angélica: (x) Sinto vontade de participar, mas não falo.

“Eu sinto vontade de participar, mas fico com medo, pois não sei se estou falando corretamente por isso eu inibo, sempre ficando pra trás; mas sei que tenho capacidade; *eu poderia ter estudado mais ou me dedicado mais um pouco.*”

(22) Geraldo: (x) Sinto vontade de participar, mas não falo.

“Eu falo, mas muito pouco, pois fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais e que se expressam de maneira livre e espontânea. Eu sei que sou aplicado pois estudo muito, entretanto eu fico bem constrangido quando tenho de expor algum trabalho em sala de aula, tanto em inglês quanto em português. *Em minha opinião eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais em sala de aula, mas não consigo.*”

(23) Alice: (x) Sinto vontade de participar, mas não falo.

“Escolhi essa alternativa, pois neste começo de curso, ainda me encontro num momento de reflexão intrapessoal com a língua inglesa. *Tenho grande motivação de interagir com o inglês de forma a falar fluentemente, mas acredito que isso depende muito do nosso esforço* e também da motivação que o professor passa para o aluno, e neste caso, somos, aliás, temos sorte Fátima.”

(24) Denise: (x) Tenho intenção de falar, mas não consigo.

“Em muitas ocasiões desejo ser mais participativa, os assuntos me interessam bastante, até acredito que consigo fazer mais, porém sinto um bloqueio que não faz parte da interação entre mim e a turma, *penso que é um problema individual.* O medo de me expressar mais incorretamente atrapalha meu aprendizado e minha prática em sala de aula. Acredito que fora da sala de aula me comunico e me expresso melhor na língua.”

Observo que Angélica (21), Geraldo (22) e Alice (23) optam pela alternativa ‘Sinto vontade de participar, mas não falo’ e Denise (24) opta pela alternativa “Tenho intenção de falar, mas não consigo”. Isso significa que, no imaginário desses enunciadore, há o posicionamento de que sua participação em sala de aula é insatisfatória e/ou inadequada, significando um apagamento da tomada de posição de sujeito interpelado pelo poder simbólico que regula o espaço de palavra no campo enunciativo da aula de língua inglesa. Apagam sua tomada de posição, porque se sentem interpelados pelo poder da palavra que se coloca na aula, ou seja, a quem cabe a palavra na sala de aula de língua inglesa.

No funcionamento discursivo de seus dizeres ressoam modos de dizer em que atribuem a si mesmos essa insatisfação e/ou inadequação (*eu poderia ter estudado mais ou me dedicado mais um pouco; eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais em sala de aula; isso depende muito do nosso esforço; penso que é um problema individual*). O uso dos verbos ‘poder’ e ‘dever’, no futuro do pretérito indica que a posição de Angélica e Geraldo permanece no nível do desejo que é recalcado em função das diferenças que eles atribuem a si. Essa posição me remete às observações realizadas por Revuz (1998) ao refletir sobre o desejo de um lugar outro e o risco do exílio que perpassam o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo a autora, “afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta. Muito freqüentemente, contudo, chega-se a essa porta, mas ela não é transposta” (p. 216). No caso dos enunciadore em análise, há o desejo de falar, há o desejo de ampliar essa oralidade em sala de aula. Porém, não conseguem se identificar com esse desejo e, para não correrem o risco do exílio, silenciam sua constituição sujeitucional, inscrevendo seus dizeres na falta, na incompletude.

Já o uso do pronome possessivo no plural (*nosso esforço*) traz para os dizeres de Alice (23) - uma manifestação interdiscursiva - as vozes de outros licenciandos, uma representação coletiva em torno de um mesmo sentido, ou seja, é uma forma utilizada pela enunciadora para não se sentir excluída do processo de ensino-aprendizagem de inglês na universidade. Alice se revela um sujeito que deseja se constituir no processo enunciativo, de falar na língua inglesa, sendo que esse processo se dá em alteridade com os outros. Em seus dizeres, percebo que ela não se reconhece ocupando o lugar de uma professora pré-serviço, cuja competência oral-enunciativa seja satisfatória (*ainda me encontro num momento de reflexão intrapessoal com a língua inglesa*). Enquanto a enunciadora não se reconhece ocupando tal lugar, os sentidos que ressoam são os do ‘ainda não’, que apontam para uma possibilidade futura de concretização de seus desejos. O uso do dêitico *isso* (*mas acredito que isso depende muito do nosso esforço*), para se

referir ao desejo *de interagir com o inglês de forma a falar fluentemente*, seguido do verbo ‘depende’, no presente do indicativo, corroboram para a possibilidade futura de concretização de seu desejo. Mas, sobretudo, irrompe, na interdiscursividade da enunciativa, a sua concepção de competência oral-enunciativa em língua inglesa: falar fluentemente. No imaginário da enunciativa, a justificativa para ‘não falar’ na sala de aula se concentra na falta de fluência na língua inglesa. A sala de aula de conversação em língua inglesa como espaço de aprendizagem é apagado, configurando-se, assim, como um espaço de exibição individual de uma competência oral-enunciativa já ‘adquirida’ anteriormente nas disciplinas de língua inglesa e/ou em lugares outros que não a universidade.

Os sujeitos acima enunciam do lugar discursivo de professores pré-serviço e as condições de produção de seus dizeres podem me levar a entender como constroem uma imagem de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Há, no imaginário desses sujeitos, uma concepção de que essa competência somente será adquirida se eles forem capazes de desenvolver uma ‘motivação intrínseca’ e souberem lidar com suas diferenças individuais. O que se observa, no fio do discurso desses enunciadores, uma manifestação interdiscursiva que reflete as vozes que muitas vezes circulam na esfera educacional e que divulgam a aprendizagem como um processo que ‘depende da motivação do aluno’. Mais uma vez, deparo-me com sujeitos-licenciandos que justificam ‘não falar’, marcando seu devir de sujeito-aprendiz de língua inglesa, sempre à espera de sua competência oral-enunciativa idealizada.

Vejam como alguns desses enunciadores participam das aulas de conversação em língua inglesa. Para esta análise, selecionei alguns excertos de aulas que evidenciam a participação de Geraldo e Alice, tendo em vista que ambos participam da segunda sincronia desta pesquisa, atuando como professores de língua inglesa. Começo por Geraldo que, no 4º encontro, é solicitado, pela professora, a se apresentar.

(25) Geraldo: 1ª parte da aula (4º encontro – 25/02/97)

- 1 Geraldo: Oh, no, please, no!
- 2 Professora: Come on, let's,...,{faz gestos sugerindo que ele fale}
- 3 Geraldo: My mother is a nurse, uh, my sister is a housewife,...,I have, uh, two brothers,uh,...,oh, thank you {agradece a colega que pegou algo dele que havia caído no chão}, acho que ((...)) uh uh, my family live in Uberlândia, eh, they live in [nome do bairro], I live in [nome do bairro], distance, uh,.....
- 4 Aluna: About father, mother,....
- 5 Geraldo: My father's, éh no caso,.....
- 6 Professora: Ok, all right, any questions for Geraldo Do you have any questions for him? no? Ok. Next, who's next? Who wants to be next?

Percebo que Geraldo revela uma resistência em atender à solicitação da professora (*Oh, no, please, no!*). Com o incentivo da professora (*Come on*), passa a se apresentar, sobretudo, com algumas hesitações na fala. Recebe, também, o incentivo de uma colega para continuar a falar de seu pai e de sua mãe. Tenta continuar mas, novamente, hesita e faz uso da língua materna. Ao perceber sua tensão, a professora, então, dá por finalizada a sua apresentação, lançando uma pergunta consoante para a turma (*Any questions for Geraldo?*). Tendo analisado os dizeres de Geraldo (22), no questionário, posso perceber que ele representa a sua participação (conflituosa) na sala de aula como insatisfatória e que ‘ele deveria’ fazer algo para *quebrar esse gelo* e se *soltar mais*. Cumpre ressaltar que, no funcionamento discursivo dos dizeres proferidos em seu questionário, Geraldo lança mão de um mecanismo enunciativo de comparação (*fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais e que se expressam de maneira livre e espontânea*). Isso significa que, em princípio, os sentidos de insatisfação apresentada em relação à sua participação em sala de aula são construídos na comparação que ele estabelece entre a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e a de seus colegas. No entanto, esses sentidos se deslizam e se ancoram, em seu imaginário, na responsabilidade que ele atribui à sua (in)competência. O sentimento de comparação/competição contrastado com o sentimento de competência oral-enunciativa em língua inglesa produz significações, no sentido de permitir entrever que Geraldo se constitui sujeito pela constituição do outro, ou seja, ele considera que se constituiria sujeito na língua inglesa se se constituísse sujeito na forma que o outro se constitui.

Passo, a seguir, a analisar a participação de Alice nas aulas de conversação.

(26) Alice: 1ª parte (7º encontro – 04/03/97):

- 110 Professora: Mhm, ok, have you read it?
111 Alice: Yes.
112 Professora: Ok, would you like to tell the class?
113 Alice: Well, eh, (...) Madona's (...) the people in Argentina. How can I say "strange", eh, (...)
114 Professora: (...)?) {O áudio da fita não está bom}
115 Alice: Yeah, (...) motivation?
116 Professora: Uhum.
117 Alice: Emotiva.
118 Professora: (...).
119 Alice: The, eh, the film, the movie, Madona,..., (...)
120 Professora: Behind.
121 Alice: Behind this film Madona is very, very, strange and the, she know, uh, that Evita sofreu..., {aluna diminui o tom de voz}.
122 Professora: Suffered.
123 Alice: Suffered very much with, her husband, in life.
124 Professora: Why, why did she suffer with her husband?
125 Alice: Eh, when she was sick? {pede confirmação olhando para a professora} her husband not take care with, with her,...,
126 Geraldo: He used eh, /imé/ but eh, continued in the, in the power, your husband.

- 127 Alice: Did it show in the movie?
 128 Selma: This part of her life, showed,...,
 129 Alice: Because ((...)) a Spanish article.
 130 Selma: Ah!
 131 Alice: Spanish I talk, English {faz sinal de mais ou menos}.
 132 AA: ((...)) {risos}
 133 Alice: More or less.
 134 Diego: But both of them are in (love with the Argentineans).
 135 Professora: All right.
 136 Geraldo: But, eh, he used eh,...,her image,...,all time,...,because, eh, he don't have a power, she doesn't ha-, she does have a power but no, no he.
 137 Diego: Ok, can be, as I said before uh, he, and, uh, uh, mainly specially she was also, eh, always using the people to, to keep the power, ok?
 138 Professora: Good.
 139 Alice: And the Evita it was eh, ((...)) Peron ((...)) when she died, Peron,..., {aluna faz um Gesto com o polegar indicando negação}.
 140 A: Right.
 141 Professora: Mhm. Peron went down, ok, right? Ok, anything else? About Evita? The reason we're talking about Madona is that as I said when the course began this is the month in which we celebrate the International Day of Women, ok?

Analisei, anteriormente, nos dizeres de Alice (23), que ela não se reconhece ocupando o lugar de uma professora pré-serviço cuja competência oral-enunciativa seja satisfatória, devido a sua concepção de competência oral-enunciativa em língua inglesa: falar fluentemente. No entanto, em (23) ela afirma categoricamente ter esse desejo (*Tenho grande motivação de interagir com a língua inglesa*). Ao observar sua participação em sala de aula, posso perceber que esse desejo parece ressoar, ao responder à professora que havia lido o artigo agendado para discussão em sala de aula (turno 111). No entanto, ao se engajar nas trocas conversacionais com a professora e outros alunos, revela o desconhecimento de algumas palavras (*How can I say strange?*), faz uso da língua materna (*Emotiva, Evita sofreu*) e, revela o processo de tensão por ela vivenciado ao enunciar oralmente em língua inglesa quando, no turno 121, diminui seu tom de voz diante do desconhecimento de uma palavra e quando, no turno 125, tenta enunciar, solicitando a confirmação da professora (*Eh, when she was sick?*). Para minimizar essa tensão, Alice insere em seus dizeres sua referencialidade à língua espanhola (turno 129). Essa referencialidade se assevera nos turnos 131 (*Spanish I talk, English {faz sinal de mais ou menos}*) e 132 (*More or less*). Cumpre ressaltar que Alice, desde 1995, trabalhava em um instituto de idiomas como secretária e tinha bolsa de estudos para fazer os cursos de língua espanhola e língua inglesa na mesma instituição. Os dizeres por ela proferidos no processo interlocucional instaurado em sala de aula passam, assim, a ser construídos a partir dessa referencialidade. A língua espanhola ocupa, no funcionamento discursivo, o lugar imaginariamente construído como aquele em que ela atingiu sua competência oral-enunciativa em uma outra língua estrangeira e aponta para os sentidos de completude que ela deseja para a língua inglesa. Remetendo-me aos

dizeres analisados na sequência discursiva (23), posso perceber que, no imaginário de Alice, ela atribui a si mesma a sua participação insatisfatória em sala de aula (*depende muito do nosso esforço*) e à professora (*e também da motivação que o professor passa para o aluno*). Interessante observar que o uso do verbo ‘passar’ produz um efeito de transmissibilidade que corrobora a representação de ‘falta’ que ela lhe atribui, ou seja, o professor ‘passa’ a motivação, mas é ela, por meio de seu esforço, que deve fazer algo para suprir as lacunas existentes para enunciar oralmente em língua inglesa de forma satisfatória.

Finalizando a análise da quarta instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta, posso concluir que, nos dizeres dos sujeitos-participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de alteridade, ou seja, os participantes constituem-se sujeitos-falantes na língua inglesa pelo outro. Para eles, existe um outro que se constitui falante na língua da forma como eles não se constituem.

Nesse sentido, alguns sujeitos-participantes da pesquisa:

- a) desejam se constituir sujeitos-falantes da língua inglesa, mas não conseguem se identificar com esse desejo, silenciando sua constituição sujeitudinal, inscrevendo seus dizeres na falta, na incompletude;
- b) marcam seu devir de sujeito-aprendiz de língua inglesa, sempre à espera de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada;
- c) constituem-se sujeitos pela constituição do outro, ou seja, imaginam que sua constituição como sujeitos-falantes da língua inglesa se daria na medida em que se constituíssem na forma como o outro se constitui.

Pude observar que alguns sujeitos participantes da pesquisa, ao enunciarem sobre a sua participação em sala de aula, se inscrevem, explicitamente, na ‘falta’, na incompletude. Outros, diferentemente, inscrevem-se, explicitamente na completude. No entanto, no funcionamento discursivo desses dizeres, sentidos outros parecem ser produzidos. Passo a analisá-los como quinta e última instância de representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta.

4.1.1.5. A inscrição na ilusão da completude: “Me sinto à vontade falando”

Observo que alguns licenciandos, ao enunciarem sobre sua participação em sala de aula, afirmam ‘falar’ na aula de conversação em língua inglesa, sendo que esse ‘falar’, em seus imaginários, é construído na ilusão de que eles se fazem entender por todos ao utilizarem a língua inglesa. O efeito dessa ilusão, de que controlam seus dizeres e os sentidos produzidos a partir deles, podem ser observados nas formulações que passo a analisar.

(27) Edgar: (x) Falo porque sinto vontade de participar.

“Considero-me uma *pessoa falante e naturalmente participativo*. Gosto de sempre emitir minhas opiniões e pontos de vista, bem como compartilhar experiências com colegas. Sinto-me sempre confortável e seguro para tal, e isto facilita minha participação em aula. Nas aulas de conversação, sinto-me especialmente motivado a participar pois, além de gostar muito de aprender inglês, tenho necessidades profissionais e objetos profissionais bem definidos em melhorar meus conhecimentos nesse idioma.”

(28) Fabiana: (x) Falo porque sinto vontade de participar.

“Eu sempre gostei de falar não importa a língua. Me sinto à vontade falando, mas só falo quando quero e quando sei que tenho algo para falar que possa contribuir com o que está sendo discutido”.

(29) Selma: (x) Falo porque sinto vontade de participar.

“Eu falo porque eu gostei muito das aulas e de como as discussões foram ministradas, foram aulas bastante agitadas e a minha participação acho que foi muito boa.”

Pode-se observar que ressoam, no funcionamento discursivo das três seqüências discursivas (27, 28 e 29), alguns itens lexicais que funcionam parafrasticamente. Começo pelo verbo ‘gostar’, que é recorrente nos dizeres dos três enunciadores (*Gosto de sempre emitir minhas opiniões, Gostar muito de aprender inglês, Eu sempre gostei de falar, Eu falo porque eu gostei muito das aulas*). Observo, também, o uso dos adjetivos *confortável, seguro, motivado e definido* (27) e, da expressão *à vontade* (28). No imaginário desses enunciadores, ressoam sentidos de que basta ter a ‘intenção’ (gostar) de falar para que o sujeito seja capaz de enunciar oralmente (à vontade, de forma confortável, segura) em língua inglesa, ou seja, esses sujeitos vivem a ilusão de que podem controlar o desejo de falar em sala de aula. Percebo, também, a forma categórica como Fabiana enuncia (*só falo quando quero e quando sei que tenho algo para falar*).

Os três enunciadores, no meu entendimento, silenciam a existência de possíveis dificuldades. A relação com as línguas é, no imaginário discursivo desses enunciadores, representada enquanto uma relação que se constitui sem conflitos e/ou sem contradições. Ao silenciarem a inexistência de possíveis dificuldades, posso perceber que “há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito” (ORLANDI,

2002b: 11-12). Esse não-dito em forma de silêncio atravessa os dizeres dos enunciadores, indicam que o sentido pode ser outro, ou ainda que “aquilo que é o mais importante nunca se diz” (p. 14). Para a referida autora, ao analisarmos esse modo de apagar esse sentido outro, de silenciá-lo, podemos compreender como os enunciadores produzem “o não-sentido onde ele mostra algo que é uma ameaça” (p. 14). Os três licenciandos enunciam de um lugar em que o fato de assumir os conflitos e as contradições constitutivos do ato de enunciar oralmente em língua inglesa lhes é uma ameaça/uma censura. Como professores pré-serviço, na fronteira da formação, e na forma de esquecimento, não lhes seria permitido assumir a sua incompletude. Compreendo que, nesse caso, há um contradiscurso em funcionamento. Para sustentar essa percepção, apóio-me nas palavras de Pêcheux (1975/1997), quando postula que “o sujeito se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso como determinação exterior de sua interioridade subjetiva” (p. 215). Nesse sentido, sou levada a afirmar que esses enunciadores colocam um contradiscurso em funcionamento como forma de se contra-identificarem com a formação discursiva de aprendiz de língua inglesa que, geralmente, representa sua aprendizagem como lacunar.

É pertinente observar o modo como Edgar (27) se refere ao seu aprendizado de língua inglesa (*Tenho necessidades profissionais e objetos profissionais bem definidos em melhorar meus conhecimentos nesse idioma*). Isso remete ao modo similar utilizado por Emerson (2) para justificar sua limitada participação nas aulas de conversação (*O que limita a minha participação é o conhecimento desse idioma*). Apesar de ressoar o mesmo modo de dizer nas duas formulações, podemos perceber diferentes significações que produzem diferentes sentidos. Para Edgar, ‘conhecer o idioma’ significa uma forma de controle, uma forma de poder, uma forma de ascensão profissional. Para Emerson, ‘conhecer o idioma’ significa uma possibilidade de ampliar sua participação em sala de aula. Essas observações nos remetem a uma comparação entre ‘saber’ e ‘conhecer’ uma língua, estabelecida por Melnan (1992). Nas palavras do autor,

Saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela, que o que ela fala em você se enuncia por sua boca, como destacado a título de eu. Conhecer uma língua estrangeira quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. Desde então, não falamos mais do mesmo lugar, nos comunicamos (p. 15).

Pode-se perceber que, aparentemente, os dizeres dos dois enunciadores se opõem. No entanto, os sentidos construídos apontam para sujeitos que desejam ‘conhecer a língua inglesa’ e não ‘sabê-la’. Cumpre-me, também, refletir sobre o pronome demonstrativo utilizado pelos dois

enunciadores (*nesse idioma, desse idioma*) que corroboram a observação anterior, no sentido de que esse pronome aponta para sentidos de que esse idioma, apesar de perto, permanece exterior a esses sujeitos em enunciação.

A análise das seqüências discursivas realizada acima (27, 28 e 29) revela, portanto, representações que permeiam o imaginário de alguns sujeitos-graduandos que, no silenciamento de suas tensões, conflitos e enfrentamentos com a língua inglesa, se constituem sujeitos-falantes dessa língua inscrevendo-se na ilusão de completude.

Passo, a seguir, a analisar a participação de Fabiana nas aulas de conversação, levando-se em consideração que, dos três enunciadores em análise, ela é a única que participa da segunda sincronia desta pesquisa, ocupando o lugar de professora de língua inglesa em-serviço.

(30) Fabiana: 5ª parte da aula (4º encontro – 25/02/97):

- 23 Professora: Mhm, ok. Does everybody agree with that? No? Yes? Everybody agrees with that statement, that you must, because your parents took care of you when, when you were a child you must now take care of your parents when they're old? Is that true?
- 24 Fabiana: Yes, but, uh, eh, the parents can to plan a baby, we can't to plan, uh, a sick person, an old person.
- 25 Professora: Uhum, ok.

(31) Fabiana: 5ª parte da aula (6º encontro – 01/03/97)

- 43 Fabiana: ((...)) is like Evita in the beginning. Evita is a, prostitute?
- 44 Professora: Mhm.
- 45 Fabiana: And Madona is vulgar, how can I say this?
- 46 Professora: Vulgar.
- 47 Fabiana: Vulgar, and that remind us the beginning, before she married with Peron.
- 48 Professora: Mhm.
- 49 Selma: They take the ((...))
- 50 Professora: Mhm, ok, right.

(32) Fabiana: 3ª parte da aula (8º encontro – 06/03/97)

- 51 Professora: Mhm, ok, all right. Anybody else? Any other ideas?. Have you heard about womens's lib?
- 52 Diego: Is it talking about uh, psychological, uh, uh, how can I say this, psychological side uh, among th-, among the members of the family?
- 53 Professora: Who read the article? Did the,..., {Fabiana se manifesta levantando a mão.}
- 54 Professora: Ok, all right, go ahead. Do you want to answer this question?
- 55 Fabiana: Repeat, please. {Pede a Diego que repita seus argumentos.}
- 56 Diego: Is it talking about uh, psychological, uh troubles, uh, among the ((...)) of a family?
- 57 Fabiana: No, uh..., I don't think so. Uh, the article is about uh, equal rights for man and woman.

O que observo, nos excertos (30) e (31), é que Fabiana, ao enunciar oralmente em língua inglesa, comete deslizos gramaticais (*the parents can to plan a baby, we can't to plan*) e revela desconhecimento de vocabulário, o que faz com que solicite a ajuda da professora (*how can I say this?*). No entanto, diferentemente de outros participantes da pesquisa, isso não faz com que ela

construa uma representação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘falta’. Pelo contrário, como analisado anteriormente, em seus dizeres enunciados no questionário, ela se revela um sujeito que se constitui falante da língua inglesa, inscrevendo-se na ilusão da completude (*Me sinto à vontade falando*). Atentando para o excerto (32), observo que Fabiana, apesar das lacunas lingüísticas por ela reveladas, era capaz de se engajar nas conversações sem que fosse solicitada pela professora (turno 53), esboçava um desejo de atribuir sentidos aos enunciados de seus interlocutores (turno 55) e, conseqüentemente, ao discordar da opinião de Diego, buscava construir uma enunciatividade em língua inglesa (turno 57). Nesse sentido, entendo que Fabiana se representa como falante de língua inglesa, cuja competência oral-enunciativa não é perpassada pelos padrões estabelecidos pelos conceitos de proficiência e fluência preconizados, por exemplo, como vimos no capítulo primeiro desta tese, nos dicionários da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Finalizando a análise da quinta instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta, posso concluir que, nos dizeres dos sujeitos-participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de esquecimento.

Nesse sentido, alguns participantes da pesquisa:

- a) vivem a ilusão de que podem controlar o desejo de falar em sala de aula;
- b) silenciam a existência de possíveis dificuldades;
- c) representam a relação com as línguas como uma relação que se constitui sem conflitos e/ou contradições;
- d) se contra-identificam com a formação discursiva de aprendiz de língua inglesa;
- e) silenciam suas tensões, conflitos e enfrentamentos com a língua inglesa, constituindo-se sujeitos-falantes dessa língua, inscrevendo-se na ilusão da completude.

Após ter realizado a análise das cinco instâncias em que compreendo a construção da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta, apresento, sob forma esquemática, um resumo da análise até aqui desenvolvida.

Quadro 1: Representação 1 construída na primeira sincronia
A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta

Instâncias de manifestação	Modos de dizer	Mecanismos enunciativos
A falta de vocabulário	– “eu não tinha vocabulário, mas após a aula eu tinha as frases estruturadas em minha cabeça” – “o que limita a minha participação é o conhecimento desse idioma” – “me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais para trocar idéias com os colegas”	Denegação
A falta de ‘falar’	– “as palavras não saem, porém elas estão em minha mente, em meu pensamento” – “sinto-me bloqueada e a minha voz não sai”	Apagamento
A falta de ‘falar certo’	– “só mesmo participando para quebrar todas estas barreiras” – “considero mais espontâneo, apesar de ter algumas dificuldades, barreiras com a língua estrangeira, eu tenho” – “não sei se o que vou dizer está realmente certo” – “não conseguir expressar minhas idéias, isso tudo seja uma barreira para eu não falar muito” – “pelo fato de ser uma língua a qual eu não domino” – “quando nos sentimos à vontade dá vontade de falar nem que seja errado” – “mesmo cometendo erros gramáticos, semânticos e fonéticos”	Silenciamento
A inscrição na falta	– “eu poderia ter estudado mais ou me dedicado mais um pouco” – “eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais em sala de aula, mas não consigo” – “isso depende muito do nosso esforço” – “porque é um problema individual”	Alteridade
A inscrição na ilusão da completude	– “considero-me uma pessoa falante e naturalmente participativo” – “gosto sempre de emitir minhas opiniões e pontos de vista” – “sinto-me sempre confortável e seguro” – “eu sempre gostei de falar, não importa a língua” – “me sinto à vontade falando” – “eu falo porque eu gostei das aulas”	Esquecimento

A partir do quadro construído, observo que, ao se inscreverem na falta de vocabulário (instância 1), os sujeitos denegam a sua constituição de sujeitos-falantes da língua inglesa, construindo uma discursividade sobre a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa, oscilando entre a contingência de lacunas de um saber lingüístico-sistêmico da língua inglesa (a falta) e o desejo de se constituírem sujeitos-falantes nessa língua. Ao se inscreverem na ausência do falar (instância 2), apagam-se como sujeitos frente à interpelação que lhes é dada, sendo que esse apagamento é marcado por uma tensão e por um silenciamento, ou seja, existe uma alteridade entre resistir e constituir-se sujeito silenciadamente. Ao se inscreverem na falta de um ‘falar certo’ (instância 3), silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e, assim, a relação com as línguas é negada em suas contradições constitutivas. Ao se inscreverem na falta, na incompletude (instância 4), mecanismos enunciativos de alteridade predominam, ou seja, os participantes constituem-se sujeitos-falantes na língua inglesa pelo outro. Para eles, existe um outro que se constitui falante na língua da forma como eles não se constituem. Ao se inscreverem na ilusão de completude (instância 5), esquecem a relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituir sujeito enunciativo em língua inglesa e, assim, vivem a ilusão de que podem controlar seu desejo de

falar, silenciando suas tensões, conflitos e enfrentamentos com a língua inglesa. Dessa forma, constituem-se sujeitos-falantes dessa língua, inscrevendo-se na ilusão de completude.

Ao representarem a competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta, os sujeitos-participantes da pesquisa, em todas as instâncias, revelam o seu devir de sujeito-aprendente de língua inglesa, sempre à espera de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

Tendo analisado a construção da primeira representação, passo, a seguir, a tratar da análise da segunda representação.

4.1.2. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção

Além de representarem sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘falta’, pude observar que ela é também representada enquanto ‘projeção’, constituindo-se nas diferenças da/na formação dos enunciadores.

Essas diferenças da/na formação podem ser percebidas na relação de alteridade que os sujeitos-enunciadores estabelecem com a competência oral-enunciativa em língua inglesa de seus colegas, com seu lugar discursivo diante dessa competência (a dos colegas) e com sua própria competência oral-enunciativa em língua inglesa. Essa relação de alteridade se dá:

- a) ora em nível de comparação, em que a superposição do outro é marcada no processo enunciativo;
- b) ora em nível de comparação, em que há um apagamento da superposição do outro no processo enunciativo;
- c) ora em nível de comparação, em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo.

Ao representarem sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, os professores pré-serviço o fazem por ressonâncias de modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Essa representação, nesse momento da análise, se manifesta em três instâncias que foram assim denominadas: 1) ‘A assimetria do/no outro’; 2) ‘A interlocução do/no outro’; 3) ‘A identificação do/no outro’. Passo, assim, a tratar da análise da primeira instância.

4.1.2.1. A assimetria do/no outro: “Fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais”

Início, observando as formulações abaixo:

(33) Regina: “Muitos dos alunos dessa turma *participam mais do que outros*, mas na minha opinião homens e mulheres se interagem igualmente, mostrando à vezes algumas dificuldade em se expressar. *Mas, nós estamos aqui para aprender, quem já é formado em inglês logicamente se sai melhor*, mas pra mim a participação dos alunos é igual, não há diferença.”

(34) Geraldo: “Eu falo, mas muito pouco, pois fico inseguro diante de *meus colegas que sabem mais e que se expressam de maneira livre e espontânea*. /.../ O único ponto negativo em minha opinião é o fato de *alguns alunos serem mais avançados ou terem mais domínio na língua inglesa* e isto de certa forma me deixa inibido, atrapalhando meu desenvolvimento.”

(35) Glenda: “*Na medida em que vejo um bom desempenho dos meus colegas, eu retraio* e procuro colocar no papel o que tenho a dizer e repetir várias vezes para que eu não venha a cometer erros. Sinto que todos nós temos potencial, há *alguns que têm mais desenvoltura, outros são retraídos*, /.../”

(36) Denise: “/.../ Os colegas são um grande incentivo para mim. *Me espelho em alguns deles e desejo aprender a língua mais ainda*. A maioria sorri e presta bastante atenção quando eu me esforço para interagir através da língua. No curso de letras as aulas em que há mais interação, em minha opinião, são as de língua estrangeira. Os debates são muito interessantes e ampliam nossa visão de forma diferente, não sei explicar.”

(37) Angélica: “/.../ Eu não acho diferença na participação, ambos houve grandes participações. É bom esse tipo de interação, porque assim pode-se conhecer o pensamento de todos, tanto do homem quanto da mulher. *Mas percebi que houve uma interação maior com alunos que sabiam mais e os que sabiam menos*, mas muito pouco; mas diante do contexto da aula houve boas interações.”

Posso perceber que, nas cinco formulações acima (33, 34, 35, 36 e 37), ressoam modos de dizer em que predominam formas de comparação explícita (*Muitos dos alunos dessa turma participam mais do que outros; quem já é formado em inglês logicamente se sai melhor; meus colegas que sabem mais; alguns que têm mais desenvoltura; houve uma interação maior com alunos que sabiam mais e os que sabiam menos*) e implícita (*Me espelho em alguns deles e desejo aprender a língua mais ainda*). Esse modo de dizer me permite entrever a representação do colega como imaginariamente superior, ou seja, aquele que ocupa uma posição idealizada no imaginário dos enunciadorees, aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior.

No imaginário desses enunciadorees, eles atribuem um lugar (inferior) a si e um lugar (superior) ao outro, revelando a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro no espaço interlocucional de sala de aula de conversação. Isso me possibilita afirmar que a formação do ‘eu’ (BAKHTIN, 1953/2003) desses enunciadorees se dá da seguinte forma: o ‘eu para mim’ seria representado por uma autopercepção negativa (eu participo menos, eu sei menos, minha competência oral-enunciativa é insatisfatória), o ‘eu para os outros’ seria representado

pela percepção que os outros têm deles (sou visto como aquele que participa menos, cuja competência oral-enunciativa é insatisfatória) e o ‘outro para mim’ seria representado pela percepção que eles têm do outro (o outro participa mais, o outro sabe mais, o outro é mais avançado, o outro tem mais domínio da língua inglesa, o outro tem competência oral-enunciativa satisfatória).

Observo também que esses sujeitos-enunciadores tentam escamotear o lugar do qual se imaginam falando, ou seja, daqueles ‘que não são como os outros’. Isso pode ser percebido, por exemplo, pela concorrência de sentidos antagônicos no funcionamento discursivo da formulação de Regina (33). No início da formulação, afirma que muitos (a maioria) alunos da turma *participam mais do que os outros*. No entanto, faz uso da adversativa (*mas*), seguida do introdutor de opinião (*na minha opinião*) para, contraditoriamente, dizer que todos *se interagem igualmente*. Novamente faz uso da adversativa (*mas*) seguida do pronome pessoal no plural (*nós*) para marcar que ela e os outros, igualmente, estão na sala de aula *para aprender*. Logo em seguida, surge a incisa (*quem já é formado em inglês logicamente se sai melhor*), funcionando como o espaço em que a sua subjetividade se mostra, evidenciando a imagem de superioridade construída para o outro (os colegas de sala que já freqüentaram um instituto de idiomas). E finaliza a formulação com outra adversativa (*mas*), denegando a afirmação enunciada no início da formulação (*Muitos dos alunos dessa turma participam mais do que os outros ≠ a participação dos alunos é igual, não há diferença*). Nesse movimento contínuo de alteridade que produz uma significação de contradição, há nos dizeres de Regina uma manifestação explícita de dispersão, o que nos permite entrever que isso se dá como forma de escamotear as lacunas que possui em relação à sua competência oral-enunciativa em língua inglesa.

A representação do outro como ‘superior’ pode ser também observada nas práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes, quando inseridos em processos conversacionais em sala de aula. Analiso, assim, os excertos abaixo, em que Regina descreve Fabiana, Geraldo descreve Edgar e Glenda descreve Selma como parte de uma tarefa delineada pela professora para que todos pudessem se conhecer melhor.

(38) Regina: 3ª parte da aula (4º encontro – 25/02/97):

- 223 Regina: Uh, I don't know this person but I think, I think? {olhando para a professora}, eh,..., that she,...,very intelligent and /simpatik/, and, she are, wearing a dress, and,..., I, she, she's sensitive, in my opinion,...,... {Olha para a professora, para os colegas de forma a questionar se teria de continuar descrevendo a colega.}
- 224 Professora: Who is it?
- 225 AA: ((Fabiana))
- 226 Professora: Fabiana.

(39) Geraldo: 3ª parte da aula (4º encontro – 25/02/97)

- 133 Geraldo: Ok, my friend is a man, he is a very smart, very, very smart, in my opinion. Uh, he's very educated, he's very educated, he works in a BIG company, uh, he's tall, but he isn't fat, right? I suppose. He isn't engage,
134 AA: ((...)) {Risos}
135 Geraldo: He isn't engage. Who is it?
136 Professora: He isn't engaged.
137 A: He isn't engaged.
138 AA: Edgar.

(40) Glenda: 3ª parte da aula (4º encontro – 25/02/97):

- 97 Glenda: My colleague that I'm going to describe is very funny, I think uh, it's a woman. She's speaky, she's a good speaker (falante?)
98 AA: {Risos} ((...))
99 Glenda: I know uh, she is, uh, fiancée?
100 Professora: She's engaged.
101 Glenda: She's engaged, and she's using a, uh, brown T-shirt, no, no, excuse me, eh, black T-shirt.
102 AA: {Risos}
103 Glenda: She's Selma.
104 AA: {Risos}

Percebo que Fabiana é descrita por Regina como 'inteligente'. Cumpre ressaltar que Fabiana era membro do PET/Letras, ministrava aulas para os filhos de uma professora do curso e havia começado a trabalhar em um instituto de idiomas como professora de inglês. No entanto, pelas transcrições das aulas e por meio de nossas notas de campo pude observar que, apesar de ter começado a ministrar aulas de inglês, Fabiana apresentava apenas uma competência oral-enunciativa em língua inglesa satisfatória. Como vários colegas (e como analisado anteriormente nas seqüências discursivas 30 e 31), cometia deslizos gramaticais e solicitava a ajuda da professora (em inglês e português) em relação ao léxico da língua inglesa durante suas enunciações orais. No entanto, era capaz de se engajar nas conversações em sala de aula, o que faz com que Regina a represente, em seu imaginário, como uma falante em língua inglesa com uma competência oral-enunciativa diferenciada dos demais alunos da sala de aula.

Edgar é descrito por Geraldo como 'esperto' (*smart*) e 'educado' (*educated*). Ressalto que Edgar era o aluno mais falante da sala (maior número de palavras e de turnos nas trocas conversacionais). Além disso, trabalhava em uma grande empresa multinacional. Selma, da mesma forma, é descrita por Glenda, como uma 'boa falante' (*good speaker*). Entre as mulheres era a mais falante da sala (maior número de palavras e de turnos nas trocas conversacionais). Interessa-me observar, aqui, que os sujeitos descritos (Fabiana, Edgar e Selma) são os enunciadores que se inscrevem na ilusão de completude (como analisado anteriormente na quinta instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta).

Há, portanto, nesse caso, uma assimetria em relação à completude na língua inglesa. Os sujeitos enunciadore (Regina, Geraldo e Glenda) se deslocam e, em seus imaginários, só se constituirão sujeitos se puderem se constituir ‘como e pelo outro’. Nesse sentido, suas competências estão vinculadas à imagem da competência do outro. O léxico utilizado para descreverem o outro significa formas de constituição desses sujeitos na língua inglesa em relação ao outro. Em resumo, eles desejam se constituir nesse léxico por eles utilizado, o que os faz denegar a sua própria condição de sujeito na língua inglesa, sendo que essa condição não existirá se não for pela inscrição do outro nesse léxico. Dessa forma, não conseguem admitir e/ou perceber a incompletude do outro. No imaginário desses sujeitos-enunciadores, o outro vive uma completude na língua inglesa, o outro possui uma competência oral-enunciativa em língua inglesa que eles desejam ter.

Finalizando a análise da primeira instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, observo que, nos dizeres de alguns participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade, representam o colega como aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior. Nesse sentido, suas competências estão vinculadas à imagem da competência que constroem para o outro.

Passo, a seguir, à análise da segunda instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção.

4.1.2.2. A interlocução do/no outro: “Peguei-os dando um empurrãozinho pra eu falar”

Observo que, no imaginário de alguns enunciadores, o ‘outro’, além de ser representado com aquele que comparativamente é melhor, é também, imaginariamente, representado como aquele que provoca/estimula a participação do enunciadore nas trocas conversacionais em sala de aula. Atentemos para as seguintes formulações:

(41) Regina: “Bom, ambos colaboram na minha participação quando nos reunimos em sala e *eu peço alguma ajuda para me expressar*. E até mesmo alguma palavra que eles usam pra falar, acabamos guardando; eu consigo lembrar quando quero falar algo que precisa da tal palavra. É boa a participação de todos porque *eu estou aprendendo com eles*”.

(42) Adriana: “Eu acho que *meus colegas me ajudam muito a participar* quando eles começam debatendo, pois aí eu me encorajo a debater e participar também. Eu realmente gostei muito da interação desta turma, pois quase todos participam sempre”.

(43) Giovana: “A participação de meus colegas contribuiu muito na minha participação, principalmente aqueles que consegui manter um relacionamento mais aberto. *Estes me incentivaram nas horas que tive maiores dificuldades e muitas vezes peguei-os dando um empurrãozinho para eu falar*”.

(44) Emerson: “/.../ sobre os colegas, *eles me incentivam a continuar com a disciplina*, e o mais importante, *não senti nenhum laivo de discriminação em relação dos que sabem mais para com os que sabem menos*”.

(45) Clara: “Há uma certa interação entre os alunos. Eles contribuem para que eu possa participar, fazendo perguntas e *me incentivando a falar*”.

(46) Selma: “Eu acho que meus colegas contribuem na minha participação quando eles falam algo que eu sou contra e eu tenho que colocar a minha opinião e *eles também contribuem para que eu fale* quando eles dizem alguma palavra que eu não sei e eu tenho que perguntar”.

(47) Denise: “Os colegas são um grande incentivo para mim. Me espelho em alguns deles e desejo aprender a língua mais ainda. *A maioria sorri e presta bastante atenção quando eu me esforço para interagir através da língua. /.../*”.

(48) Diego: “A participação de meus colegas tem sido ótima, tanto homens quanto mulheres. Eles participam *dando opiniões que contribuem com conhecimentos da língua inglesa e também culturalmente falando*”.

É possível observar que ressoam, no funcionamento discursivo das formulações acima, itens lexicais (verbos) como: ajudar, aprender, incentivar, contribuir, sorrir. Esses verbos produzem um efeito que me permite entrever a representação que constroem do ‘outro’ na interação em sala de aula. No imaginário dos enunciadores, eles ‘falam’ em sala de aula porque o ‘outro’ ajuda, incentiva, contribui. Os sujeitos enunciam de modo a apagar a tensão constitutiva do processo interpelativo, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar os conflitos que atravessam sua própria constituição como sujeito que enuncia oralmente em língua inglesa. Essa imagem por eles construída é o ‘outro’, na medida em que ao construí-la, apagam os conflitos de sua constituição enquanto sujeito.

Para ilustrar como essa imagem é construída, passo a analisar as duas seqüências de aula abaixo, tendo como foco de análise a participação de Giovana e, levando-se em consideração que ela participa, também, da segunda sincronia desta pesquisa, ocupando a posição de professora de língua inglesa em-serviço. Na primeira seqüência (49), ela, Selma, Glenda, Edgar, Marta e Regina (em grupo) discutem um texto sobre uma personalidade feminina americana (Marta Stewart) para que pudessem, posteriormente, apresentá-lo à turma. Na segunda seqüência (50), ilustro parte da apresentação do grupo para a turma.

(49) Giovana: 4ª parte da aula (7º encontro – 04/03/97):

- 1 Giovana: She teaches how to cook [((...))
- 2 Selma: [I don't know. ((...)) a beautiful kitchen.
- 3 Giovana: Uh, a beautiful kitchen, only beautiful kitchen, and the people that saw this feel envy, sh-[
- 4 Glenda: [((...))]
- 5 Giovana: Yes. They,[

- 6 Selma: [I don't like to cook, I don't like it. I hate {ri}. I don't want, I don't want it.
 7 A: ((...))
 8 Selma: Ok, but I don't know.
 9 A: ((...))
 10 Selma: Ok, but the, the, the article said ((...)) that some ((...)) woman, some woman that works with, eh..[
 11 Glenda: [Talk about...[
 12 Selma: [works, work all ((...)) inveja ... qual o verbo, invejar?
 13 Giovana: Envy.

(50) Giovana: 5ª parte da aula (7º encontro – 04/03/97):

- 1 Giovana: We're going to talk about Martha Stewart. She's a woman that works with cook. She teaches how to cook, and how to keep your house well-organized uh, she is intelligent. She, she is a (image) of a perfect woman. She has a TV program. She sells a lot of books and uh, make much money. She (((...)))
 2 Edgar: [Martha Stewart uh, begun her career with just one book about these how to manage these skills Giovana said ok? And in the last year, she earned more than 2 hundred million dollars with her ((...)), ok? Eh, her, the, her books the sell, the sell of her books and her magazines about these subjects: cooking, housekeeping ok? and some more information about eh, how to fix by yourself, by yourself something in the house, ok? And Giovana told us that Martha Stewart ((...)) because Martha Stewart ((...)), she represents uh, a brand, she represents a wonderful woman who, eh, who can work outdoor, take care, of the chil- take care of the children, take care of the husband, uh, tidy up the house fix something at the house, fix something at the small farm ok? and be thin, beautiful, blond and well-treated ok? So, so we thought, she is, she thinks, she's a image you know.
 {Pausa sem fala}
 3 Giovana: And because of this she is hated, [
 4 Edgar: [loved, hated,
 5 Giovana: [loved and hated.]
 6 Edgar: Yes, because of this she is loved, ok? Someone loves her, ok? But, uh, some, some hate because when the modern woman were, uh, or, are in the a traffic jam, ok, and thinking about how many things she has to manage, how many things she has, she has, eh, they have to do, ok?, and sh-, they remind to, to Martha Stewart, ok? image, they hate her.. did you understand? They hate her. And they prefer hating her then hating her own lives, her own poor lives, ok? A real woman who has to work out, who can't be thin, who can't be beautiful, ok? Who can't make uh, their looking better, ok? And who can't look, look after her husband, their husband and their children, right, but Martha Stewart is a success of marketing, ok? She is really a success.
 {Pausa sem fala}
 7 Edgar: {Olha para as colegas e pergunta} Do you have more information ((...))
 {Pausa sem fala}
 8 Regina: No.

Pode-se observar que Giovana é interrompida várias vezes, tanto no momento da preparação quanto no momento da apresentação (turnos 1, 3 e 5 nos primeiro e segundo excertos). Essas interrupções significam que Giovana tinha sua participação cerceada e limitada no processo conversacional em sala de aula. No entanto, ao observar os dizeres por ela proferidos na seqüência (43), percebo que ela desloca esses sentidos de 'não participação' para sentidos de 'participação porque o outro a incentivou' (*me incentivam nas horas que tive maiores dificuldades e muitas vezes peguei-os dando um empurrãozinho para eu falar*). Como já analisado anteriormente (8), Giovana, ainda que enuncie oralmente de forma satisfatória, denega

sua competência oral-enunciativa em língua inglesa, produzindo sentidos de que seu desejo é sempre ‘falta’. Na análise em questão, é possível entrever que ela denega, também, que o outro se constitui por ela. No turno 13 do primeiro excerto, quando Selma questiona como se diz o verbo ‘invejar’ em inglês, é ela que emerge para responder à pergunta da colega. Nesse sentido, sou levada a afirmar que um conflito se instaura e Giovana enuncia de forma a denegar seu conflito com os outros no processo interpelativo no qual se encontra inserida.

Finalizando a análise da segunda instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, posso observar que, nos dizeres de alguns participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade, representam o colega como aquele que ‘ajuda’ e ‘incentiva’, apagando, assim, a tensão constitutiva do processo interpelativo, ou seja, constroem uma imagem que busca apagar os conflitos que atravessam a sua própria constituição como sujeito que enuncia oralmente em língua inglesa.

Passo, a seguir, à análise da terceira instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção.

4.1.2.3. A identificação do/no outro: “Os colegas têm dificuldades parecidas com as minhas”

Na terceira instância de manifestação da representação em análise, percebo que os sujeitos-enunciadores estabelecem uma relação de alteridade em nível de comparação em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo. Observemos as cinco seqüências discursivas a seguir.

(51) Rosana: “Durante a aula de conversação posso praticar a língua inglesa, o que não faço fora de sala. Quando conhecemos as pessoas e nos sentimos à vontade com os professores dá vontade de falar nem que seja errado. Não só na aula de conversação, mas em outras disciplinas gosto de contestar ou concordar com as colocações feitas a respeito do assunto escolhido. Contribuem na minha participação porque brincam, respeitam minhas idéias e *parecem ter dificuldades parecidas com as minhas.*”

(52) Amanda: *Acho que os colegas estão na mesma situação que eu, falando sobre a situação enquanto estudante de língua estrangeira, isto é, encontram dificuldades para falarem uma Segunda língua, é certo que alguns têm maior facilidade em expressar aquilo que quer falar outros não, “ninguém é melhor do que o outro”, desde então acho que contribuem na minha participação em sala de aula, mesmo sendo pequena.*

(53) Marta: Meus colegas em geral têm uma ótima participação nas aulas, *mesmo que alguns apresentem algumas dificuldades para falar*, eles procuram participar das aulas. As mulheres falam mais que os homens porque há poucos homens na classe, somente quatro. *Mesmo mostrando algumas dificuldades de aprendizagem da Segunda*

língua, eu tenho observado que há grande interação dos alunos e alunas com a língua. O conteúdo estudado até hoje foi de fundamental importância para o desenvolvimento da fala. Houve muita motivação de ambos os sexos, por isso houve também a interação com a língua.

(54) Regina: Muitos dos alunos dessa turma participam mais do que outros, mas na minha opinião homens e mulheres se interagem igualmente, *mostrando às vezes algumas dificuldade em se expressar*. Mas, nós estamos aqui para aprender, quem já é formado em inglês logicamente se sai melhor, mas pra mim a participação dos alunos é igual, não há diferença.

(55) Alice: *Acredito que de um modo geral, a classe é cooperativa mas não podemos descartar o fato de que se trata de uma classe heterogênea em questão de aquisição de inglês*, portanto, existem grupos de homens que fazem crítica construtivas fora da aula, mas acredito que aprendemos muito com as pessoas. As mulheres, na minha opinião, são mais cooperativas e ponderadas dentro da sala de aula.

O que se pode, primeiramente, observar, nas formulações, é que um modo de dizer marcado pela modalização irrompe nos dizeres das enunciatóricas, ou seja, quando solicitadas a avaliarem a participação oral de seus colegas em sala de aula, não o fazem por meio de afirmações categóricas.

Rosana (51) utiliza o verbo ‘parecer’ para atenuar sua percepção (*parecem ter dificuldades parecidas com as minhas*). Amanda, por outro lado, utiliza, como introdutor de opinião, o verbo ‘achar’ (*Acho que os colegas estão na mesma situação que eu*).

Já Regina utiliza o advérbio de frequência ‘às vezes’ (*mostrando às vezes algumas dificuldades para expressar*). Entendo que há, aqui, o desejo do sujeito-enunciador de se identificar com a lacunar competência oral-enunciativa de alguns colegas. No entanto, ao observar a relação intra-interdiscursiva dos dizeres, posso perceber como as enunciatóricas revelam uma tensão e uma resistência em afirmarem que o outro tem dificuldades como elas.

Outro aspecto que merece ser apontado na sequência discursiva (52) é a presença da heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1982/2004), nos dizeres de Amanda (*é certo que alguns têm maior facilidade em expressar aquilo que quer falar outros não, “ninguém é melhor do que o outro”, desde então acho que contribuem na minha participação*). Essa heterogeneidade mostrada aparece, ainda, sob a forma de incisa que irrompe, no intradiscorso, sob a forma de uma denegação. Essa estrutura enunciativa sugere que Amanda deseja construir uma identificação com o outro, mas esse desejo é construído na imagem do outro em relação a ela.

Merece atenção, também, a forma como Alice (55) constrói seus dizeres. Relevante observar que a enunciatória inicia seus dizeres na 1ª pessoa do singular (*Acredito que de um modo geral, a classe é cooperativa*). No entanto, recorre ao uso da adversativa ‘mas’ para contrapor um dizer a um já-dito e recorre, então, à 1ª pessoa do plural (*mas não podemos descartar o fato de que se trata de uma classe heterogênea em questão de aquisição de inglês*).

Esse parece ser o recurso utilizado pela aluna para evocar outras vozes para seu dizer, inclusive a voz científico-institucional do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso significa que, para Alice, tanto a constituição de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa quanto a de seus colegas se dá pela projeção do outro.

Finalizando a análise da terceira instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, posso observar que, nos dizeres de alguns participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade, estabelecem uma relação de alteridade em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo. Dessa forma, silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagam as relações conflito-tensivas do processo interpelativo de sala de aula.

Após ter realizado a análise das três instâncias em que compreendo a construção da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, apresento, sob forma esquemática, um resumo dessa representação.

Quadro 2: Representação 2 construída na primeira sincronia
A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção

Instâncias de manifestação	Modos de dizer	Mecanismos enunciativos
A assimetria do/no outro	– “muitos dos alunos participam mais do que os outros” – “quem já é formado em inglês logicamente se sai melhor” – “fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais e que se expressam de maneira livre e espontânea” – “alguns alunos serem mais avançados ou terem mais domínio na língua inglesa” – “na medida em que vejo um bom desempenho de meus colegas, eu retraio” – “alguns têm mais desenvoltura, outros são retraídos” – “me espelho em alguns deles e desejo aprender a língua mais ainda” – “houve uma interação maior com alunos que sabiam mais e os que sabiam menos”	Denegação
A interlocução do/no outro	– “eu peço alguma ajuda para me expressar” – “me ajudam muito a participar” – “me incentivaram nas horas que tive maiores dificuldades” – “peguei-os dando um empurrãozinho para eu falar” – “me incentivam a continuar com a disciplina” – “me incentivando a falar” – “contribuem para que eu fale” – “são um grande incentivo para mim” – “dando opiniões que contribuem com conhecimentos da língua inglesa”	
A identificação do/no outro	– “parecem ter dificuldades parecidas com as minhas” – “estão na mesma situação que eu, falando sobre a situação enquanto estudante de língua estrangeira, isto é, encontram dificuldades para falarem uma segunda língua” – “ninguém é melhor do que o outro” – “alguns apresentam algumas dificuldades para falar” – “mesmo mostrando algumas dificuldades de aprendizagem da segunda língua” – “mostrando às vezes algumas dificuldades em se expressar”	

A partir do quadro construído, pode-se observar que, nas três instâncias, os participantes da pesquisa denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade, representam o colega como aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior, o que faz com que suas competências estejam vinculadas à imagem da competência que constroem para o outro (instância 1); representam o colega como aquele que ‘ajuda’ e ‘incentiva’, apagando, assim, a tensão constitutiva do processo interpelativo, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar os conflitos que atravessam a sua própria constituição como sujeito que enuncia oralmente em língua inglesa (instância 2); estabelecem uma relação de alteridade em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo e, dessa forma, silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagam as relações conflito-tensivas do processo interpelativo de sala de aula (instância 3).

Passo, a seguir, a analisar a terceira representação construída na primeira sincronia.

4.1.3. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão

Pode-se perceber, pelas análises anteriores, que os sujeitos-participantes, ao enunciarem sobre a sua participação oral em sala de aula, constroem representações de que sua competência oral-enunciativa em língua inglesa se constitui enquanto ‘falta’ e enquanto ‘projeção’.

A construção dessas representações se traduz em uma outra: a representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘exclusão’⁵, ou seja, ao se representarem como aqueles cuja competência é insatisfatória, lacunar e inferior a do outro, passam a se conceber como sujeitos excluídos, tanto do processo comunicativo em sala de aula quanto do processo de ensino e aprendizagem como um todo.

A representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão, no meu entendimento, se permite ser analisada em uma única instância que denomino ‘Lidando com o fantasma da exclusão’. É dela que passo a tratar.

⁵ Nos dizeres de alguns sujeitos, essa percepção se dá por meio de análises em nível intradiscursivo, em outros ela se dá por meio de análises em nível interdiscursivo. Assim, cumpre ressaltar que, para a análise da representação 3, estou considerando como aspectos relacionados à exclusão, toda a manifestação em que o sujeito se coloca de lado, de fora, à margem, ameaçado, preterido, subtraído, privado, angustiado, amedrontado, constrangido, sufocado, omitido, expulso, afastado, desviado, eliminado, diferente, avaliado, abandonado, recusado, não-admitido, despojado, isento, incompatível, como uma exceção.

4.1.3.1. Lidando com o fantasma da exclusão: “Alguns colegas me olham como se perguntassem: ‘O que essa menina faz aqui?’”

Dos dezoito (18) enunciadores participantes da primeira sincronia, treze (13), ou seja, 72% deles, parecem representar a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão. Inicio a análise pelas formulações de Angélica, Antônia, Denise, Clara, Giovana, Adriana e Marta.

(56) Angélica: “Eu sinto vontade de participar, *mas fico com medo*, pois não sei se estou falando corretamente e *por isso eu me inibo, sempre ficando para trás*; mas eu sei que tenho capacidade; eu poderia ter estudado mais ou me dedicado mais um pouco”.

(57) Antônia: “Eu falo quando sinto vontade de falar porque considero mais espontâneo. Apesar de ter algumas dificuldades, barreiras com a língua estrangeira, eu tenho. *Algumas vezes fico meio com medo de falar*, pois não sei se o que vou dizer está realmente certo, mas certamente as aulas de conversação sanarão esses meus problemas”.

(58) Denise: “*Em muitas ocasiões desejo ser mais participativa*, os assuntos me interessam bastante, até acredito que consigo fazer mais, *porém sinto um bloqueio* que não faz parte da interação entre mim e a turma, penso que é um problema individual. *O medo de me expressar mais incorretamente atrapalha meu aprendizado e minha prática em sala de aula*. Acredito que fora da sala de aula me comunico e me expresso melhor na língua”.

(59) Clara: “Tenho vontade de falar, mas na hora eu *não consigo, talvez seja porque eu fico nervosa*. Quando tem um assunto na sala de aula como por exemplo, quando era para falar sobre meus bisavós, eu não tinha vocabulário, mas após a aula eu tinha as frases estruturadas na minha cabeça”.

(60) Giovana: “Sinto realmente vontade de participar das aulas, *mas muitas vezes isso não foi possível, porque me sinto muito ansiosa* e as palavras não saem, porém elas estão na minha mente, em meu pensamento. O problema não é a língua inglesa, a qual tenho contato há vários anos, *talvez vergonha de me expor*”.

(61) Adriana: “Se eu estou dentro da sala é lógico que eu sinto vontade de falar, porque se eu não falar como eu vou aperfeiçoar e acabar com aquela *vergonha e medo de errar*. Só mesmo participando para quebrar todas estas barreiras do aprendizado”.

(62) Marta: “Sinto vontade de falar a língua Inglesa, organizo as idéias em minha mente, *mas quando chega a hora de falar, sinto-me bloqueada* e a minha voz não sai”.

Ao observar o funcionamento discursivo dos enunciados acima, percebo que ressoam as expressões: *ficar com medo, ficar pra trás, ficar com vergonha, sentir-se inibido, ansioso, bloqueado e nervoso*.

Angélica (56) afirma ter o desejo de participar, no entanto, o ‘medo de falar errado’ se sobrepõe a esse desejo (*fico com medo, pois não sei se estou falando corretamente*). Como desdobramento desse medo, ela se sente em uma posição inferior, à margem, colocada de lado, diferente (*eu me inibo, sempre ficando para trás*). Nos dizeres de Antônia (57), o ‘medo de não falar certo’ também se sobrepõe ao desejo de participar (*fico meio com medo de falar, pois não sei se o que vou dizer está realmente certo*). O mesmo pode ser percebido nos dizeres de Denise

(58) (*O medo de me expressar incorretamente*), sendo que esse medo, além de se sobrepor ao desejo de falar, interfere negativamente em seu processo de aprendizagem da língua inglesa (*atrapalha meu aprendizado e minha prática em sala de aula*). Interessa-me, também, observar aqui que, em seu imaginário, Denise constrói uma representação de que fora da sala de aula ela teria uma competência oral-enunciativa na língua inglesa mais satisfatória (*Acredito que fora da sala de aula me comunico e me expresso melhor na língua*). O uso do verbo ‘atrapalhar’ e do verbo modalizador ‘acredito’ me conduzem a perceber a significação da tensão vivenciada pela enunciadora, ou seja, a sala de aula de conversação não se configura em um espaço em que ela possa desenvolver e aprimorar sua condição de enunciadora em língua inglesa.

Clara (59), como visto anteriormente, inscreve seus dizeres de forma a deixar marcas de que seu desejo de falar passa pelo domínio do vocabulário da língua inglesa. Em seu imaginário discursivo, a falta de vocabulário justifica sua participação limitada em sala de aula, justifica seu devir de sujeito-aprendente de língua inglesa. Ao constituir-se sujeito na tensão entre a resistência e o desejo de falar a língua inglesa, afirma não conseguir falar porque ‘fica nervosa’ (*eu não consigo, talvez porque eu fico nervosa*). Nesse sentido, entendo que a representação de falta por ela construída faz com que ela se sinta ameaçada, diferente e, portanto, excluída.

Nos dizeres de Giovana (60) e Marta (62), como já analisados anteriormente, há uma alteridade entre resistir e constituir-se sujeito silenciadamente (as palavras não saem). Nessa alteridade (silenciada), Giovana e Marta inscrevem seus dizeres de forma a revelar como se sentem ao enunciar oralmente na língua inglesa (*me sinto muito ansiosa, talvez vergonha de me expor, sinto-me bloqueada*). O uso dos adjetivos ‘ansiosa’ e ‘bloqueada’, assim como do substantivo ‘vergonha’, remete para sentidos de sujeitos que se sentem privados, ameaçados, angustiados e avaliados no processo de enunciar oralmente em língua inglesa.

Os substantivos ‘medo’ e ‘vergonha’ também são recorrentes na sequência (61), nos dizeres de Adriana (*se eu não falar como eu vou aperfeiçoar e acabar com aquela vergonha e medo de errar*). Como analisado nos dizeres de Angélica (56), Antônia (57) e Denise (58), o ‘medo de errar’ se sobrepõe ao desejo de falar. No entanto, percebo que, no imaginário discursivo de Adriana, a sala de aula é o espaço em que ela pode eliminar sua sensação de exclusão. O uso dos verbos ‘aperfeiçoar’ e ‘acabar’ vinculados ao substantivo ‘medo’ apontam para sentidos de tensão e conflito, o que significa que Adriana, na interdiscursividade de seus dizeres, se revela um sujeito que ainda não se sente incluída no processo de enunciar oralmente em língua inglesa.

Passo, a seguir, a analisar os dizeres formulados por Emerson.

(63) Emerson: “*Há muito eu estava prorrogando minha matrícula nesta disciplina, fiz todas as outras que podia na área de língua estrangeira e com certa satisfação posso dizer que o pouco que conheço da língua inglesa eu aprendi aqui. Por isso posso te dizer que o que limita a minha participação é o conhecimento do vocabulário desse idioma. Mas, tenha a certeza que quando esse vocabulário permite eu falo, porque sempre tenho vontade de participar e se não consigo ‘I feel bored’.*”

O uso do verbo ‘prorrogar’, no passado contínuo, merece atenção na análise intra-interdiscursiva dos dizeres de Emerson por produzir um efeito de exclusão que é vivenciada não só nas aulas de conversação, mas também ao longo do Curso de Letras. O sujeito-enunciador ocupa uma posição de professor pré-serviço que resiste em enfrentar as limitações de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Como visto anteriormente, Emerson se constitui sujeito-falante de língua inglesa na interpelação pelo vocabulário da língua (a falta), sendo que essa falta se sobrepõe ao desejo de enunciar oralmente em língua inglesa. Pode-se observar que, no final da seqüência (63), irrompe no fio do dizer de Emerson, uma expressão em língua inglesa entre aspas (“*I feel bored*”). Essa heterogeneidade mostrada e essa alternância de códigos produzem uma significação que remete para sentidos de tensão e conflito de um sujeito que enuncia na alteridade entre sua competência oral-enunciativa lacunar e o desejo de se constituir sujeito na língua inglesa. Essa relação tensivo-conflitiva o faz sentir-se chateado, aborrecido, enfadado, entediado (*bored*), ou seja, sufocado e à margem do processo comunicativo.

Passemos a observar como a representação de exclusão pode ser observada nos dizeres de Amanda e Alice.

(64) Amanda: “Embora tenha escolhido esta opção como forma de avaliar-me concordo com ela em parte, no que diz respeito de sentir vontade de participar, mas não estou de acordo com ‘não falar’. Eu consigo assimilar o que o grupo (alunos e professor) estão falando, mas *alguns fatores como timidez, o fato de algumas vezes não estar motivada ou mesmo não conseguir expressar minhas idéias, isso tudo seja uma barreira para eu não falar muito.*”

(65) Alice: “Neste começo de curso, ainda me encontro num momento de reflexão intrapessoal com a língua inglesa. Tenho grande motivação de interagir com o inglês de forma a falar fluentemente, mas acredito que isso depende muito do nosso esforço e também da motivação que o professor passa para o aluno.”

Percebo que ressoa, nos dizeres de Amanda e Alice, a questão da ‘motivação’. Amanda atribui sua participação oral limitada em sala de aula à timidez e à falta de motivação (*fatores como timidez, o fato de algumas vezes não estar motivada*). Alice, por sua vez, atribui à *motivação que o professor passa para o aluno*. Alice utiliza, inclusive, o verbo ‘passar’, como já analisado, que produz o efeito de transmissibilidade atribuído à professora. Nesse sentido, parecem se constituir sujeitos na língua na dependência que estabelecem com a professora.

Ambas enunciadoras revelam não se sentirem parte do processo interpelativo de sala de aula. O uso do substantivo ‘barreira’ comprova a sensação de exclusão de Amanda, ou seja, há algo entre ela, a língua inglesa e o grupo no qual se encontra inserida que não a deixa falar em sala de aula. No caso de Alice, a sensação de exclusão pode ser percebida pela oração *ainda me encontro num momento de reflexão intrapessoal com a língua inglesa*. Enquanto Alice não se reconhece ocupando o lugar de uma professora pré-serviço cuja competência oral-enunciativa seja satisfatória, os sentidos que ressoam são os dos ‘ainda não’, que apontam para uma possibilidade futura de concretização de seu desejo. Há, assim, uma resistência da enunciadora em afirmar suas lacunas. Essas lacunas são escamoteadas sob a forma de *um momento de reflexão intrapessoal na língua inglesa*. Nesse sentido, observo que tanto Amanda quanto Alice constroem uma representação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão.

Vejamos como Geraldo constrói a representação em análise.

(66) Geraldo: “Eu falo, mas muito pouco, pois *fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais* e que se expressam de maneira livre e espontânea. Eu sei que sou aplicado pois estudo muito, entretanto *eu fico bem constrangido quando tenho que expor algum trabalho em sala de aula*, tanto em inglês, quanto em português. Em minha opinião *eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais em sala de aula, mas não consigo*. Existem vários aspectos que eu considero como positivos em sala de aula, como por exemplo trabalhos em grupo, debates. Nesses pontos eu geralmente aprendo, pois há uma troca não só de idéias, como também de conhecimento entre todos os alunos sem distinção. O único ponto negativo em minha opinião é o fato de alguns alunos serem mais avançados ou terem mais domínio na língua inglesa e *isto de certa forma me deixa inibido, atrapalhando meu desenvolvimento*.”

Como analisado anteriormente, Geraldo constrói uma representação da competência oral-enunciativa de seus colegas como imaginariamente superior. Ao construir essa representação, ressoam, em seus dizeres, os adjetivos ‘inseguro’ (*fico inseguro diante de meus colegas*), ‘constrangido’ (*eu fico bem constrangido quando tenho que expor algum trabalho em sala de aula*) e ‘inibido’ (*isto de certa forma de deixa inibido*). O uso da oração deôntica *eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais em sala de aula* faz ressoar, no funcionamento discursivo de seus dizeres, as significações produzidas pelos adjetivos já apontados, ou seja, o uso das expressões sublinhadas permite visualizar como o enunciador se sente preso, acorrentado, reprimido e sufocado ao enunciar oralmente em língua inglesa. Esses sentidos me permitem, assim, afirmar que Geraldo, também, constrói uma representação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão.

Passo, a seguir, a analisar os dizeres de Glenda.

(67) Glenda: “Na verdade *eu sou uma pessoa muito tímida, nervosa e também contida*. Isso me atrapalha quando eu tenho que falar diante de várias pessoas. *É um bloqueio que muito me entristece*. Houve vezes em que no momento de apresentar trabalhos (na Escola) *eu tremia tanto e gaguejava que dava vontade de sair correndo*. Quando ingressei na faculdade isso continuou. Mas com o decorrer do tempo devido às necessidades de apresentação de trabalhos tornou-se muito menos sofrido para mim, embora ainda seja difícil. *Com respeito à língua inglesa é lógico que também não é tranquilo, pelo fato de ser uma língua a qual eu não domino*. Mas o que mais me irrita é não saber controlar o nervosismo e a aflição, pois quando falo em inglês diante da turma eu sinto que eu perco o meu potencial, eu sei falar bem melhor do faço. E isso lógico vai me prejudicar. *Como a professora vai avaliar-me no momento de minha fala é lógico que ela detectará erros que em outra ocasião eu não cometo*. Enfim, eu sinto que eu estou melhorando, e *há de chegar um dia em que eu não mais me envergonharei* em falar diante das pessoas. Pelo menos falar em português está praticamente menos complicado. *Agora em inglês, principalmente quando há apresentações eu soffro por dentro*. Então eu pediria a você Fátima, se possível. Uma ajuda, o que devo fazer.”

Ao observar os dizeres de Glenda, percebo que ressoam vários adjetivos já analisados nos dizeres anteriores, ou seja, ‘tímida’, ‘nervosa’, ‘contida’, ‘sofrido’ e ‘difícil’. Ressoam também os substantivos ‘bloqueio’, ‘nervosismo’ e ‘aflição’ e os verbos ‘atrapalhar’, ‘tremar’, ‘gaguejar’, ‘irritar’, ‘envergonhar’ e ‘sofrer’. Além desses adjetivos, substantivos e verbos, chamam nossa atenção as expressões utilizadas pela enunciativa: ‘vontade de sair correndo’, ‘perder o potencial’ e ‘ser avaliada pela professora’. Ao fazer essa exaustiva descrição léxica, entendo que um mesmo sentido ressoa no funcionamento discursivo em análise, ou seja, a enunciativa, quando solicitada a fazer uma avaliação de sua participação oral em sala de aula de conversação, o faz evocando um léxico que faz revelar a tensão e o conflito por ela vivenciados ao ter de enunciar oralmente em língua inglesa. Essa tensão e esse conflito culminam com a enunciativa solicitando a mim (pesquisadora, observadora) uma ajuda, ou seja, há nos dizeres de Glenda, uma voz que ‘grita’ como que num apelo para que alguém possa intervir e tirá-la do lugar de exclusão no qual ela, imaginariamente, constrói para si mesma.

Dando seqüência, os dizeres de Regina são analisados.

(68) Regina: “Eu sinto vontade de participar, mas não falo, porque me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais para trocar idéias com os colegas e também *fico sem graça* porque quando tento me expressar com o pouco que sei, *alguns colegas parecem não compreender ou olham de maneira desigual, como se perguntassem: “O que essa menina faz aqui?”*”

Como pontuado anteriormente, Regina constrói uma representação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa como uma competência constituída pela ‘falta de palavras, falta de vocabulário’⁶. Essa representação faz com que ela se sinta numa posição diferenciada em sala de sala de aula, o que pode ser percebido pelos sentidos produzidos pela expressão *fico sem graça* e pelo enunciado *alguns colegas parecem não compreender ou olham de maneira desigual*. Ambos me permitem entrever como a enunciativa se representa como excluída do

⁶ Seqüência discursiva (3).

processo interacional de sala de aula. A heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1982/2004) que irrompe no fio do dizer de Regina, por meio do discurso direto (“*O que essa menina faz aqui?*”), traz a voz de seus colegas em um enunciado que, devido à sua carga semântica, produz um sentido que me permite interpretar a dimensão da representação de exclusão construída pela enunciatadora, ou seja, ela se sente completamente excluída daquele grupo social no qual se encontra inserida.

A seguir, passo a ilustrar como a construção da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão se permite ser analisada nas aulas de conversação. Os dois excertos apresentados ilustram momentos de aula em que os alunos buscavam saber mais sobre a professora, falante nativa da língua inglesa⁷. Observemos as perguntas feitas por Glenda e Selma.

(69) 4ª parte da aula (6º encontro – 01/03/97)

- 17 Selma: Did you think Portuguese a difficult language?
18 Professora: Uh, not really, you know, because it's very, it's very close to, uh, to Spanish. What is difficult is, uh, getting rid of the Spanish accent is very difficult, ok? But ((...)) was not, I had to work on it, but it wasn't difficult.
19 Glenda: How about English?
20 Professora: English, uh ((...)) in Panama, uh, some groups of black people, some groups of black people speak English as a first language, ok? So, in my family we spoke English first and we went to school and we learned Spanish, ok?
21 Fabiana: How long, how long did you live in Panama? Panama no, eh., Jamaica?
22 Professora: In Jamaica, I lived there untill I was about nine years old.

(70) 4ª parte da aula (10º encontro - 11/03/97):

- 62 Glenda: [Nome da professora]?
63 Professora: What?
64 Glenda: Do you speak enough English?
65 Professora: Yes, I do.
66 Glenda: All year?
67 Professora: What?
68 Glenda: All the moment?
69 Professora: Yes, all the time.
70 Glenda: ((...))

No primeiro excerto, as alunas desejam que a professora fale sobre as suas possíveis dificuldades em relação à língua portuguesa e em relação à sua língua materna, o inglês (*Do you think Portuguese a difficult language? How about English?*). No segundo excerto, o desejo passa a ser saber com que frequência a professora fala a língua inglesa (*Do you speak enough English? All year? All the moment?*). Uma breve análise das perguntas lançadas à professora revelam

⁷ A professora da disciplina nasceu na Jamaica, mudou-se para o Panamá na infância e teve sua formação secundária e sua formação acadêmica realizadas nos Estados Unidos. Nas discussões realizadas em sala de aula, pontuou que tinha a língua inglesa como L1 e a língua espanhola como L2.

representações que permeiam o imaginário das enunciatórias. Como falantes não-nativas da língua inglesa, em seus imaginários, a professora, falante nativa da língua inglesa, ocupa um lugar privilegiado, um lugar que elas gostariam de ocupar. Esse lugar seria aquele do sujeito que não encontra dificuldades para falar a língua inglesa e que fala essa língua ‘o tempo todo’ (*all the year, all the moment*). Dessa forma, o falante nativo da

língua inglesa (a professora) ocupa, no funcionamento discursivo em análise, o lugar imaginariamente construído daquele que se sente sempre incluído em qualquer processo comunicacional. Observo, portanto, nas representações imaginárias construídas, resvalar-se um desejo do sujeito de ocupar o lugar da professora, o outro-nativo, aquele que, em decorrência de sua ‘natividade’, jamais se sente excluído. Nesse sentido, observo que as alunas, na alteridade de inscrição lingüístico-discursiva na língua inglesa em formação pré-serviço, denegam a sua condição de sujeitos não-nativos e apagam a sua condição enquanto sujeitos de uma língua materna, inscritos em uma língua estrangeira.

Após a análise dessa instância em que compreendo a construção da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão, apresento, sob forma esquemática, um resumo dessa representação.

Quadro 3: Representação 3 construída na primeira sincronia
A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão

Instância de manifestação	Modos de dizer	Mecanismos enunciativos
Lidando com o fantasma da exclusão	– “Eu sinto vontade de falar, mas fico com medo, pois não sei se estou falando corretamente e por isso eu me inibo, sempre ficando para trás” – “Algumas vezes fico meio com medo de falar, pois não sei se o que vou dizer está realmente certo” – “Desejo ser mais participativa, porém sinto um bloqueio e o medo de me expressar mais incorretamente atrapalha meu aprendizado” – “fora da sala de aula me comunico e me expresso melhor na língua” – “Tenho vontade de falar, mas na hora eu não consigo, talvez seja porque eu fico nervosa” – “Sinto realmente vontade de participar, mas muitas vezes isso não foi possível, porque me sinto muito ansiosa, talvez vergonha de me expor” – “se eu não falar como eu vou aperfeiçoar e acabar com aquela vergonha e medo de errar” – “quando chega a hora de falar, sinto-me bloqueada” – “Há muito eu estava prorrogando minha matrícula nesta disciplina” – “Sempre tenho vontade de participar e se não consigo ‘I feel bored’” – “alguns fatores como timidez, o fato de algumas vezes não estar motivada ou mesmo não conseguir expressar minhas idéias, isso tudo seja uma barreira para eu não falar muito” – “ainda me encontro num momento de reflexão intrapessoal com a língua inglesa” – “Eu falo, mas muito pouco, pois fico inseguro, eu fico bem constrangido quando tenho que expor algum trabalho, o fato de alguns alunos serem mais avançados ou terem mais domínio na língua inglesa e isto de certa forma me deixa inibido, atrapalhando meu desenvolvimento” – “sou uma pessoa muito tímida, nervosa e também contida. Isso me atrapalha quando eu tenho que falar diante de várias pessoas. É um bloqueio que muito me entristece” – “no momento de apresentar trabalhos, eu tremia tanto e gaguejava que dava vontade de sair correndo” – “o que mais me irrita é não saber controlar o nervosismo e a aflição” – “quando falo em inglês diante da turma eu sinto que eu perco o meu potencial” – “Como a professora vai avaliar-me no momento de minha fala é lógico que ela detectará erros” – “há de chegar um dia em que eu não mais me envergonharei em falar” – “quando há apresentações, eu sofro por dentro” – “Eu sinto vontade de falar, mas não falo, fico sem graça porque quando tento me expressar com o pouco que sei, alguns colegas parecem não compreender ou olham de maneira desigual, como se perguntassem: ‘O que essa menina faz aqui?’”	Alteridade

A partir do quadro construído, pode-se observar que na instância única em que se deu a análise da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão, predominam mecanismos enunciativos de alteridade. Nessa alteridade, de inscrição lingüístico-discursiva na língua inglesa em formação pré-serviço, os participantes da pesquisa denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa, apagam sua condição enquanto sujeitos de uma língua materna, inscritos em uma língua estrangeira e esquecem da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituírem sujeitos-enunciadores na língua inglesa. Na denegação, no apagamento e no esquecimento, representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão.

Tendo finalizado a análise das três representações construídas nas inscrições discursivas da primeira sincronia, apresento um resumo da referida análise, sob forma esquemática:

Quadro 4: Das três representações construídas na primeira sincronia

Representações	Instâncias de manifestação	Mecanismos enunciativos
1-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta	1ª. A falta de vocabulário: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais” 2ª. A falta de ‘falar’: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai” 3ª. A falta de ‘falar certo’: “Não sei se o que vou dizer está certo” 4ª. A inscrição na falta: “Eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais” 5ª. A inscrição na ilusão da completude: “Me sinto à vontade falando”	Denegação Apagamento Silenciamento Alteridade Esquecimento
2-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção	1ª. A assimetria do/no outro: “Fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais” 2ª. A interlocução do/no outro: “Peguei-os dando um empurrãozinho pra eu falar” 3ª. A identificação do no outro: “Meus colegas têm dificuldades parecidas com as minhas”	Denegação
3-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão	1ª. Lidando com o fantasma da exclusão: “Alguns colegas me olham como se perguntassem: ‘O que essa menina faz aqui?’”	Alteridade

A partir do quadro construído, pode-se observar que:

- 1º) A Representação 1 – a competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘falta’ – se deu na diversidade, ou seja, em manifestações múltiplas que demarcam uma evidência de ordem mais genérica em torno da relação que existe entre os participantes da pesquisa e a competência oral-enunciativa em língua inglesa. Nesse sentido, eles se inscrevem:
- na ‘falta de vocabulário’, denegando a sua constituição de sujeitos-falantes da língua inglesa, construindo uma discursividade sobre a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa que oscila entre a contingência de lacunas de um saber lingüístico-

sistêmico da língua inglesa (a falta) e o desejo de se constituírem sujeitos-falantes nessa língua;

- na ‘ausência do falar’, apagando-se como sujeitos frente à interpelação que lhes impelem a constituir-se por esse falar (o sujeito é interpelado a constituir-se como tal em alguma situação enunciativa), sendo que esse apagamento é marcado por uma tensão e por um silenciamento, ou seja, existe uma alteridade entre resistir e constituir-se sujeito silenciadamente;
- na ‘falta de um falar certo’, silenciando sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e, assim, a relação com as línguas é negada em suas contradições constitutivas;
- ‘na falta, na incompletude’ em que mecanismos enunciativos de alteridade predominam, ou seja, os participantes constituem-se sujeitos-falantes na língua inglesa pelo outro. Para eles, existe um outro que se constitui falante na língua da forma como eles não se constituem;
- na ‘ilusão de completude’, esquecendo a relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituir sujeito enunciator em língua inglesa, vivendo a ilusão de que podem controlar seu desejo de falar e silenciando suas tensões, conflitos e enfrentamentos com a língua inglesa.

Ao representarem a competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta, os sujeitos-participantes da pesquisa revelam, nas instâncias de manifestação em análise, o seu devir de sujeito-aprendente de língua inglesa, sempre à espera de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

2º) A Representação 2 – a competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘projeção’ – se deu em três instâncias de manifestação em que predominam mecanismos enunciativos de denegação, ou seja, os participantes da pesquisa denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade:

- representam o colega como aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior, o que faz com que suas competências estejam vinculadas à imagem da competência que constroem para o outro;

- representam o colega como aquele que ‘ajuda’ e ‘incentiva’, apagando, assim, a tensão constitutiva do processo enunciativo, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar conflitos que atravessam a sua própria constituição como sujeito que enuncia oralmente em língua inglesa;
- estabelecem uma relação de alteridade em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo e, dessa forma, silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagam as relações conflito-tensivas do processo enunciativo em sala de aula.

3º) A Representação 3 – a competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘exclusão’ – se deu na singularidade, ou seja, em uma única manifestação em que predominam mecanismos enunciativos de alteridade de inscrição lingüístico-discursiva na língua inglesa. Nessa alteridade, os participantes da pesquisa:

- denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa;
- apagam sua condição enquanto sujeitos de uma língua materna, inscritos em uma língua estrangeira;
- esquecem da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituírem sujeitos-enunciadores na língua inglesa;
- representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão por meio de uma denegação, de um apagamento e de um esquecimento.

Os sujeitos-participantes da pesquisa, ao representarem a competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘falta’, ‘projeção’ e ‘exclusão’ revelam, nas instâncias de manifestação em que enunciaram seus dizeres, o seu devir de sujeitos-aprendentes de língua inglesa, sempre no desejo de atingir uma competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

Passo, a seguir, a tratar das formações discursivas que puderam ser delineadas a partir da análise das representações construídas nas inscrições discursivas da primeira sincronia.

4.2. Formações discursivas nas inscrições discursivas da primeira sincronia

A partir da análise anteriormente apresentada, pôde-se perceber que a relação dos licenciandos em Letras, no que diz respeito à competência oral-enunciativa em língua inglesa, é regida por três representações construídas por ressonâncias de modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação, silenciamento, esquecimento, apagamento e alteridade. Essas representações atravessam, entrecruzam e traspassam as práticas discursivas presentes nos dizeres dos enunciadores, o que denota uma inscrição nas seguintes perspectivas enunciativas de formações discursivas que se interpenetram e se interconstituem:

- i. ao representarem a competência oral-enunciativa enquanto ‘falta’, o efeito que se produz é o da ideologia da completude, da maximização, da perfeição e da eficiência que, por sua vez, encontra-se inserida em um devir desses sujeitos, sempre à espera da competência idealizada. Isso me leva a perceber que alguns sentidos aqui se condensam e concorrem para caracterizar uma formação discursiva que poderia chamar de *FD da Falta*, em modulações que se estendem para a *Falta de Acuidade Lingüística* (lexical: “me faltam as palavras, eu não tinha vocabulário”; fonológica: “as palavras não saem, a voz não sai”), a *Falta de Pertencimento* (desejável e possível: “falta falar certo, de maneira livre e espontânea”; idealizado: “dominar a língua”), a *Falta de Identificação* (intra-referencial e interdiscursiva: “a inscrição na incompletude”; ilusória: “a inscrição na ilusão de completude”);
- ii. ao representarem a competência oral-enunciativa enquanto ‘projeção’, o efeito que se produz é o da superioridade do outro, o que me leva a observar que alguns sentidos aqui se condensam e concorrem para caracterizar uma formação discursiva que chamaria de *FD Projetivo-Atributiva*, em modulações que apontam para a *Projeção pela Diferença* (“os colegas participam mais, sabem mais”), a *Projeção Sujeitucional* (“os colegas ajudam, incentivam, contribuem”) e a *Projeção Interpelativa* (“os colegas têm dificuldades parecidas com as minhas para falar”);
- iii. ao representarem a sua competência oral-enunciativa enquanto ‘exclusão’, as significações percebidas foram de incapacidade, incompetência, fracasso e marginalização, sendo que o efeito é a natureza como essa exclusão se configura enquanto devir da constituição do sujeito na língua inglesa em relação à competência oral-enunciativa, o que me leva a afirmar que alguns sentidos aqui também se condensam

e concorrem para caracterizar uma formação discursiva que denominaria de *FD da Exclusão*, em modulações que apontam para a *Exclusão por Diferença*, *Exclusão por Denegação* e *Exclusão por Resistência*.

Dessa forma, as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes-enunciadores da primeira sincronia estão circunscritas na *FD da Falta*, na *FD Projetivo-Atributiva* e na *FD da Exclusão*. Essas formações discursivas encontram-se em constante alteridade, uma vez que atravessam, entrecruzam e traspassam o *continuum* das inscrições discursivas dos sujeitos da/na enunciação e, por isso, não se pode dizer que alguma delas se sobreponha às outras.

Cumpre-me, neste momento, retomar três (03) das sete (07) perguntas de pesquisa que norteiam este estudo, a saber:

- 1) como os participantes da pesquisa, sujeitos-licenciandos em Letras, representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e a de seus colegas no contexto de sala de aula de Conversação em Língua Inglesa na universidade?
- 2) como se traduzem essas representações nas experiências de aprendizagem de língua inglesa nesse contexto de formação pré-serviço?
- 3) em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes?

Respondendo às duas primeiras perguntas:

Pôde-se perceber que os sujeitos-participantes, ao enunciarem sobre a sua participação oral em sala de aula, constroem representações de que sua competência oral-enunciativa em língua inglesa se constitui enquanto ‘falta’ e enquanto ‘projeção’. A construção dessas representações se traduz em uma outra: a representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘exclusão’, ou seja, ao se representarem como aqueles cuja competência é insatisfatória, lacunar e inferior a do outro, passam a se conceber como sujeitos excluídos tanto do processo enunciativo em sala de aula quanto do processo de ensino e aprendizagem como um todo. A representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘exclusão’ funciona como uma síntese das representações dessa competência enquanto ‘falta’ e enquanto ‘projeção’. Em outras palavras, a tese é a ‘falta’, da antítese que é a ‘projeção’, sendo que a síntese da falta e da projeção é a ‘exclusão’ dos enunciadores de sua constituição enquanto sujeitos-falantes da língua inglesa. Nesse sentido, a competência oral-enunciativa em língua

inglesa dos sujeitos-participantes se dá pela sua inscrição em uma falta (tese), pela construção de um contradiscurso dessa falta que é projetada do/no outro (antítese) e, concomitantemente, pela sua exclusão enquanto sujeitos em enunciação oral em língua inglesa (síntese).

Respondendo à terceira pergunta:

As práticas discursivas presentes nos dizeres dos sujeitos-participantes da pesquisa encontram-se circunscritas em algumas formações discursivas que denominaria: *FD da Falta* (de *Acuidade Lingüística*, de *Pertencimento*, de *Identificação*), *FD Projetivo-Atributiva* (pela *Diferença*, *Sujeitucional* e *Interpelativa*) e *FD da Exclusão* (por *Diferença*, por *Denegação* e por *Resistência*). Como já pontuado, essas formações discursivas encontram-se em constante alteridade, se interpenetram no *continuum* da inscrição discursiva dos sujeitos em enunciação e, por isso, não se pode dizer que alguma delas se sobreponha às outras.

Tendo finalizado a análise das formações discursivas nas quais se inscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes na primeira sincronia desta pesquisa, apresento um resumo da referida análise, sob forma esquemática:

Quadro 5: Das formações discursivas na primeira sincronia

Representações	Instâncias de manifestação	Mecanismos enunciativos	Formações discursivas
1-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta	1ª. A falta de vocabulário: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais” 2ª. A falta de ‘falar’: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai” 3ª. A falta de ‘falar certo’: “Não sei se o que vou dizer está certo” 4ª. A inscrição na falta: “Eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais” 5ª. A inscrição na ilusão da completude: “Me sinto à vontade falando”	Denegação Apagamento Silenciamento Alteridade Esquecimento	→ FD da Falta ↑ ↓
2-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção	1ª. A assimetria do/no outro: “Fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais” 2ª. A interlocução do/no outro: “Peguei-os dando um empurrãozinho pra eu falar” 3ª. A identificação do no outro: “Meus colegas têm dificuldades parecidas com as minhas”	Denegação	FD Projetivo-Atributiva ↑ ↓ FD da Exclusão
3-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão	1ª. Lidando com o fantasma da exclusão: “Alguns colegas me olham como se perguntassem: ‘O que essa menina faz aqui?’”	Alteridade	←

Aqui termino a análise construída a partir dos dados coletados em 1997 (primeira sincronia), em que os dezoito (18) participantes da pesquisa enunciaram sobre a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e a de seus colegas. No próximo capítulo, dou início à análise dos dados coletados em 2005 (segunda sincronia) em que doze desses mesmos participantes se propuseram a me fornecer um depoimento sobre suas vidas profissionais após a graduação e sobre a sua relação com sua competência oral-enunciativa em língua inglesa.

Gostaria de confessar que quando dei início à tentativa de reencontrar esses mesmos participantes em 2005, em primeiro lugar, me dei conta da dimensão do projeto (já em andamento) que havia proposto, ou seja, hipotetizei que o reencontro não se configurasse em uma possibilidade. Em segundo lugar, hipotetizei que, mesmo sendo localizados, poderiam não se propor em fornecer seus depoimentos.

Para meu contentamento pessoal e acadêmico-científico, duas hipóteses que não se deixaram confirmar. O reencontro com todos foi possível, sendo que doze forneceram seus depoimentos. Desses doze, oito professores de língua inglesa: Alice, Amanda, Fabiana, Geraldo, Giovana, Marta, Regina e Rosana; uma professora de língua portuguesa: Angélica; uma professora das primeiras séries do ensino fundamental: Antônia; um que se licenciou, mas não se constituiu professor: Diego; e um que não se licenciou: Edgar.

Um reencontro e doze depoimentos. Aqui começa uma segunda análise em que, primeiramente, um agradecimento sincero e cordial a esses colegas não pode ser silenciado.

Há de se ressaltar, também, ao final da análise realizada na primeira sincronia, que dos oito professores de língua inglesa que forneceram seus depoimentos em 2005, seis construíram uma representação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto exclusão na primeira sincronia. Isso significa que esses sujeitos não se inscreveram nessa exclusão, ou melhor, a ela resistiram e se constituíram sujeitos-professores de língua inglesa. Esse posicionamento será retomado de forma mais pontual, quando analiso os resultados da análise dos dados da segunda sincronia.

Isso posto, apresento, a seguir, um quadro esquemático desse capítulo quarto, aqui finalizado, e passo ao Capítulo 5 desta tese, em que apresento a análise da segunda sincronia (2005): os limites da prática em-serviço.

Resumindo o Capítulo Quarto

Neste capítulo, para analisar a primeira sincronia, busquei:

- a) analisar quais os sentidos que concorrem para produzir algumas representações da COE em LI, ou seja, que sentidos sobre essa competência são construídos nos funcionamentos discursivos do/no contexto da primeira sincronia, quando os participantes da pesquisa enunciam sobre a sua participação nas aulas de ‘Conversação em Língua Inglesa’ na universidade;
- b) analisar, por meio de alguns excertos de aulas, como se traduzem essas representações nas experiências de aprendizagem desses enunciadorees quando inseridos nesse contexto institucional;
- c) observar como os sentidos produzidos se condensam, tentando delinear em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes da pesquisa enquanto ocupam o lugar discursivo licenciandos em Letras/professores pré-serviço.
- d) Apresentar os resultados das análises:
 - d.1) a relação dos participantes da pesquisa, em relação à sua COE em LI, é regida por três representações: a COE em LI enquanto ‘falta’, enquanto ‘projeção’ e enquanto ‘exclusão’:
 - d.1.1) enquanto ‘falta’, se dá em cinco instâncias de manifestação em que predominam mecanismos enunciativos de denegação, apagamento, silenciamento, alteridade e esquecimento, levando os sujeitos a se inscreverem: d.1.1.1) na ‘falta de palavras/vocabulário’, denegando sua constituição de sujeitos-falantes da língua inglesa e construindo uma discursividade que oscila entre a contingência de lacunas de um saber lingüístico-sistêmico (a falta) e o desejo de se constituírem sujeitos-falantes nessa língua.; d.1.1.2) na ‘ausência do falar’, apagando-se como sujeitos frente à interpelação que lhes impelem a constituir-se por esse falar, sendo que esse apagamento é marcado por uma tensão e por um silenciamento, ou seja, existe uma alteridade entre resistir e constituir-se sujeito silenciadamente; d.1.1.3) na ‘falta de um falar certo’, silenciando sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e, assim, a relação com a língua é negada em suas contradições constitutivas; d.1.1.4) na ‘falta, na incompletude’ em que mecanismos enunciativos de alteridade predominam, ou seja, os participantes constituem-se sujeitos-falantes na língua inglesa pelo outro. Para eles, existe um outro que se constitui falante na língua da forma como eles não se constituem; d.1.1.5) na ‘ilusão da completude’, esquecendo a relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituir sujeito enunciadoree em língua inglesa, vivendo a ilusão de que podem controlar seu desejo de falar e silenciando suas tensões, conflitos e enfrentamentos com a língua inglesa.
 - d.1.2) enquanto ‘projeção’, se dá em três instâncias de manifestação em que predominam mecanismos enunciativos de denegação, ou seja, os participantes da pesquisa denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade: d.1.2.1) representam o colega como aquele cuja COE em LI se configura como superior, o que faz com que suas competências estejam vinculadas à imagem da competência que constroem para o outro; d.1.2.2) representam o colega como aquele que ‘ajuda’ e ‘incentiva’, apagando, assim, a tensão constitutiva do processo enunciativo, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar os conflitos que atravessam a sua própria constituição como sujeito que enuncia oralmente em língua inglesa; d.1.2.3) estabelecem uma relação de alteridade em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo e, dessa forma, silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagam as relações conflito-tensivas do processo enunciativo em sala de aula.
 - d.1.3) enquanto ‘exclusão’, essa representação se dá em uma única instância de manifestação em que predominam mecanismos enunciativos de alteridade de inscrição lingüístico-discursiva na língua inglesa. Nessa alteridade, os participantes da pesquisa: d.1.3.1) denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa; d.1.3.2) apagam sua condição enquanto sujeitos de uma língua materna, inscritos em uma língua estrangeira; d.1.3.3) esquecem da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituírem sujeitos-enunciadores na língua inglesa; d.1.3.4) na denegação, no apagamento e no esquecimento, representam a sua COE em LI enquanto exclusão.
 - Os participantes da pesquisa, ao representarem a COE em LI enquanto ‘falta’, ‘projeção’ e ‘exclusão’ revelam, nas instâncias de manifestação em que enunciaram seus dizeres, o seu devir de sujeitos-aprendentes de língua inglesa, sempre no desejo de atingir uma COE em LI idealizada.
 - d.2) essas representações se interpenetram e interconstituem, sendo que as práticas discursivas presentes nos dizeres dos enunciadores, ao construírem tais representações, encontram-se circunscritas em algumas formações que denominei: *FD da Falta (de Acuidade Lingüística, de Pertencimento e de Identificação)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitudoinal e Interpelativa)* e *FD da Exclusão (por Diferença, por Denegação e por Resistência)*. Essas formações discursivas encontram-se em constante alteridade, se interpenetram no *continuum* da inscrição discursiva dos sujeitos em enunciação e, por isso, não se pode dizer que alguma delas se sobreponha às outras.

CAPÍTULO 5

Análise da Segunda Sincronia: Os Limites da Prática Em-Serviço

*Tenho em casa uma pintura do italiano Savelli /.../
Por mais que olhe o quadro não me canso dele.
Pelo contrário, ele me renova.
Nele, Maria está sentada perto de uma janela
e vê-se pelo volume de seu ventre que está grávida.
O Arcanjo, de pé ao seu lado, olha-a.
E ela, como se mal suportasse o que lhe fora anunciado
como destino seu e destino para a humanidade futura
através dela, Maria aperta a garganta com a mão
em surpresa e angústia. O anjo veio pela janela,
é quase humano: só suas longas asas é que lembram
que ele pode se transladar sem ser pelos pés.
As asas são muito humanas: carnudas,
e seu rosto é o rosto de um homem.
É a mais bela e cruciante verdade do mundo.
Cada ser humano recebe a anunciação e, grávido de alma,
leva a mão à garganta em susto e angústia.
Como se houvesse para cada um, em algum momento da vida,
a anunciação de que há uma missão a cumprir.
A missão não é leve:
cada homem é responsável pelo mundo inteiro.*

Clarice Lispector (1984:232)

5. Introdução

A análise, no segundo momento sincrônico da pesquisa, foi realizada, buscando-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 4) como os participantes da pesquisa, sujeitos-licenciados em Letras, representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e a de seus interlocutores nos diversos contextos por eles vivenciados após a graduação?
- 5) como se traduzem essas representações nas experiências de ensino de língua inglesa em diferentes contextos educacionais?
- 6) em quais formações discursivas se inscrevem as práticas discursivas presentes nos depoimentos dos participantes?

A partir dos dizeres dos participantes da pesquisa, enunciados nos depoimentos AREDA, focalizo as representações construídas tanto em relação à sua competência oral-enunciativa em língua inglesa quanto em relação à de seus interlocutores, e como essas representações se traduzem em suas experiências de ensino-aprendizagem. Neste momento, onze (11) dos dezoito (18) sujeitos-participantes da primeira sincronia enunciam de lugares e posições diversos, ou seja, oito (08) enunciam do lugar e da posição de professores de língua inglesa em-serviço (Alice, Amanda, Fabiana, Geraldo, Giovana, Marta, Regina e Rosana); uma (01) enuncia do lugar e da posição de professora de língua materna em-serviço (Angélica); uma (01) enuncia do lugar e da posição de professora em-serviço das primeiras séries do ensino fundamental (Antônia) e um (01) enuncia do lugar e da posição de licenciado que não exerce a licenciatura (Diego).

Analiso, assim, quais os sentidos que concorrem para produzir algumas representações da competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, que sentidos dessa competência são construídos nos funcionamentos discursivos do/no contexto da segunda sincronia. Busco, também, observar como esses sentidos se condensam para que possa delinear em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes, neste momento, sujeitos-licenciados em Letras. Ao analisar o funcionamento discursivo do contexto da segunda sincronia, da mesma forma como na primeira, observo que os sentidos do que seja ter competência oral-enunciativa em língua inglesa se constituem por algumas ressonâncias de modos de dizer, sendo que a configuração dos mecanismos

enunciativos dos sujeitos, nesses modos de dizer, me permite delinear algumas formações discursivas nas quais inscrevem seus dizeres. Passo, a seguir, a analisar os dados gerados na segunda sincronia.

5.1. Representações construídas nas inscrições discursivas da segunda sincronia

Pude observar, na análise do *corpus* constituído para a segunda sincronia da pesquisa, que os participantes da pesquisa representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa, freqüentemente, por ressonâncias de modos de dizer em que predominam, como na primeira sincronia, mecanismos enunciativos de denegação, silenciamento, esquecimento, apagamento e alteridade. Como na primeira sincronia, constroem uma representação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa como uma competência constituída pela ‘falta’ e pela ‘projeção’, mas, diferentemente da primeira sincronia, neste outro momento histórico em que ocupam diferentes lugares sociais, constroem representações de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa como uma competência constituída pela ‘referencialidade’ e pela ‘resistência’.

Nesse sentido, a construção de quatro representações é aqui analisada, a saber: 1) ‘A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta’; 2) ‘A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção’; 3) ‘A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade’ e; 4) ‘Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’. Passo, assim, à análise da primeira representação.

5.1.1. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta

Ao observar os depoimentos dos participantes da pesquisa, neste segundo momento da pesquisa, ou seja, oito anos após a conclusão da licenciatura, pude perceber que a ‘falta’ se tornou parte da constituição desses sujeitos. Quando enunciam sobre diferentes questões levantadas no questionário AREDA, as ‘faltas’, tanto do passado quanto do presente, são evocadas em diversos momentos. Isso me levou, novamente, a analisar a competência oral-enunciativa em língua inglesa como uma representação que se constrói enquanto ‘falta’. Essa representação, nesse momento de análise, se manifesta em duas instâncias que foram assim denominadas: 1) ‘A falta do passado’ e 2) ‘A falta do presente’. A seguir, passo a análise da primeira instância dessa representação.

5.1.1.1. A falta do passado

Para melhor abordar a manifestação dessa instância, ela foi dividida em três subinstâncias que foram denominadas: 1) ‘Antes do Curso de Letras’; 2) ‘No Curso de Letras’ e; 3) ‘No início da profissão’. É da primeira que passo a tratar.

5.1.1.1.1. Antes do Curso de Letras: “Eu comecei a criar mecanismos de resistência”

Vejamos as formulações a seguir:

(1)¹ Alice: O primeiro contato que tive com a língua inglesa foi durante a minha fase escolar, na quinta série, não é? /.../ Éh, lembro-me que *foi, assim, um pouco frustrante*, a professora entrou na sala, escreveu a palavra *Greetings* no quadro, e, por eliminatória ela tentou que nós soubéssemos o quê que significava aquela palavra, não, ela não falou logo de cara a tradução, por gestos, ela ia tentando que nós adivinhássemos e aí, por aí foi assim, ao passar do tempo, tudo aquilo que ela trabalhava e *se nós não sabíamos ela corrigia assim de forma muito punitiva, né? inclusive uh, humilhante também, se você não sabia a pronúncia de uma palavra, ela te corrigia tipo assim “Não, não é assim, é dessa forma” né?* e você já viu adolescente, aquela fase crítica não é?, *aí já virava motivo de chacota para outros, então você já se sentia uma incapaz uma inútil falava “Poxa, eu nunca vou dar conta de adquirir conhecimento em inglês” né?* então para mim não foi muito gratificante não {risos}, *foi um pouco desagradável o meu primeiro contato com a língua inglesa.*

(2) Alice: A melhor recordação que TENHO com relação ao contato do inglês, foi com nativos, não é? na hora da conversação você saber que você consegue se comunicar né? /.../ E as piores recordações que acredito que gerou um bloqueio muito grande que *carreguei comigo até mesmo dentro do Curso de Letras,..., foi a questão da,..., da, das humilhações que passávamos com determinados profissionais que lidavam com essa área né?* no primeiro e segundo grau, que realmente tolhiam o aluno, *de forma assim a agredi-lo verbalmente assim, eu acho que não deixa de ser uma agressão isso aí não é? e puni-lo inclusive assim,..., né? com, tarefas mais éh difíceis, tipo assim “Não, você tem que praticar”, né? “Não é assim, é dessa forma”, então isso realmente gerou um bloqueio muito grande meu, uma frustração de início muito grande.*

(3) Marta: Bom, as piores lembranças eu acho que quando assim no momento de, lá, *quando eu falava engraçado*, porque o mineiro puxa muito o r, e lá em [nome da cidade], eu comecei a fazer o meu curso lá, então um dia, quando a gente lá na *Presentation*, então eu falava engraçado, então a professora perguntou né? fez uma, uma pergunta lá, de onde que eu era, e eu puxei o r [nome da cidade natal dela], *então os colegas riram por eu ter puxado muito o r né?* e, né? perguntou “*Where are you from?*” “*I’m from*” [nome da cidade natal]. Então eu puxei o r, então eles acharam graça, *mas eu pensei que eles estavam achando graça do meu inglês, então a partir daquele momento eu, eu comecei a criar mecanismos de resistência né? então foram um desses motivos que me fizeram às vezes ter medo de falar né? de pronunciar a, o inglês*, então eu acho que isso foi a minha pior lembrança, *eu fui trazendo isso pra universidade né? /.../*

(4) Amanda: /.../ Agora a língua inglesa eu acho que ensinar língua inglesa primeiramente você tem que ensinar assim as quatro habilidades /.../ *quando eu iniciei a a a o aprendizado em língua inglesa, eu lembro muito bem que a as as primeiras lições eram aqueles diálogos riDÍculos, SUpерficiais, FORJAdos, que particularmente eu detestava aquele a- até hoje eu deTESTo* livro que você começa ensinar uma língua estrangeira seja ela qual for, e tem aqueles diálogos forçados, eu não suporto aquilo principalmente quando você tem que ouvi-los. /.../

¹ Como na análise realizada na primeira sincronia, as seqüências discursivas selecionadas seguirão uma ordem numérica para que a elas possamos nos referir ao longo da análise.

Pode-se observar, nos dizeres das duas primeiras seqüências discursivas, que Alice, tanto ao enunciar sobre o seu primeiro contato com a língua inglesa (AREDA 20) quanto sobre suas melhores e piores recordações com essa língua (AREDA 22), evoca as vozes da ‘falta’ e da ‘exclusão’. Na primeira, qualifica seu primeiro contato com a língua inglesa (na 5ª série) como *frustrante, punitivo, humilhante e desagradável*. Esses adjetivos se remetem à forma como a professora corrigia a ‘pronúncia’ das palavras (*ela corrigia assim de forma muito punitiva*). Como consequência da abordagem da professora, Alice utiliza dois adjetivos e uma expressão para qualificar como se sentia naquele contexto: *incapaz, inútil e nunca vou dar conta*. Na segunda seqüência discursiva, ressoam as mesmas significações no uso dos substantivos *humilhações, bloqueio e frustração*. Novamente esses substantivos, que produzem sentidos de exclusão, remetem à abordagem utilizada pela professora em sala de aula, marcada, nos dizeres, pelas expressões *tolhiam o aluno e agredi-lo verbalmente*. Observo, também, que a incisa (*que acredito que gerou um bloqueio muito grande que carreguei comigo até mesmo dentro do Curso de Letras*) é reveladora de uma tensão que se remete para a significação de exclusão que a enunciadora vivenciou ao longo de sua graduação. Os dizeres enunciados, parte da memória discursiva, dialogam, assim, com os dizeres da enunciadora proferidos na primeira sincronia² em que, ao avaliar a sua participação nas aulas de conversação, afirma estar em um *momento de reflexão intrapessoal com a língua inglesa* e que tem *grande motivação de interagir com o inglês de forma a falar fluentemente*. No entanto, afirma acreditar que isso dependa da *motivação que o professor passa para o aluno*. Ao observar o diálogo entre os dizeres das duas sincronias, observa-se a imagem conflito-tensiva que a enunciadora tem do professor na constituição de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, antes da graduação, o professor aparece como aquele que ‘provoca um bloqueio’ que ela ‘carregou para o Curso de Letras’, sendo que na graduação, ele é representado como o responsável por ‘acabar com esse bloqueio’, motivando o aluno a ‘falar’ em sala de aula.

Marta (3), como Alice, ao enunciar sobre as melhores e piores recordações com a língua inglesa (AREDA 22), se remete às questões de ‘pronúncia’ quando cursava a 5ª série. No entanto, os outros aqui constitutivos de sua competência oral-enunciativa são os colegas, que *riram* de sua pronúncia e fizeram com que ela criasse *mecanismos de resistência*. Esses mecanismos são descritos pela enunciadora como responsáveis pelo *medo de falar, de pronunciar o inglês* e, como Alice, tiveram desdobramentos no Curso de Letras (*eu fui trazendo isso pra universidade*). Como parte de sua memória discursiva, Marta evoca as vozes da

² Seqüência discursiva (65), capítulo 4.

‘ausência do falar’ e da ‘exclusão’ proferidas na primeira sincronia³: *Sinto vontade de falar a língua inglesa /.../ mas quando chega a hora de falar, sinto-me bloqueada e a minha voz não sai.*

Um bloqueio que se tornou constitutivo na universidade por um mecanismo de resistência que atravessa a história da construção de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa.

Os dizeres de Amanda (3) são representativos da falta de identificação da enunciadora com o ‘ouvir a língua inglesa’ quando iniciou seu processo de aprendizagem dessa língua. No funcionamento discursivo de sua formulação, ao enunciar sobre o que seja ‘ensinar língua inglesa’ (AREDA 36), emergem alguns adjetivos (*ridículos, superficiais, forjados*) e o verbo ‘detestar’ (*eu detestava, detesto*) que marcam a significação de não-identificação da enunciadora, enquanto aluna (*detestava*) e enquanto professora de língua inglesa em-serviço (*detesto*) com as séries didáticas comumente utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e que, muitas vezes, pouco significam para os aprendentes brasileiros com relação à constituição de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa.

Vejamos, a seguir, como a inscrição na ‘falta do passado’ se faz revelar, também, no Curso de Letras.

5.1.1.1.2. No Curso de Letras - O fantasma da exclusão: “Quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha medo de falar, acho que a minha maior insegurança era falar”

Pude perceber que os sentidos de exclusão, pontuados na análise da primeira sincronia, permanecem como referência constitutiva que atravessa a história da relação de alguns participantes da pesquisa com sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Observemos as formulações de Fabiana (5) e (6), Marta (7) e (8), Amanda (9) e (10), Antônia (11) e Angélica (12).

(5) Fabiana: Bom, em relação às quatro habilidades,...,ouvir falar ler e escrever em língua inglesa, uh eu hoje assim, eu num, eu acho que em relação a todas elas, eu eu até tenho uma segurança né? eu,...,quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha MEdo de falar, acho que a minha maior insegurança era falar, aí com o tempo isso foi passando, eu acho que a minha maior dificuldade era me expor né? eu tinha medo de me expor “Ai será que eu vou falar tudo certinho? Será que eu vou errar?” então eu ficava preocupada assim em, em sempre tá dizendo as palavras corretamente, em não ter um errinho, pensando na gramática, na formulação das frases né? isso foi uma preocupação minha assim por muito tempo, mas depois que eu comecei a dar aula isso foi passando né? porque eu fui conversando naturalmente e,...,e, e situação escolar você tá sendo avaliada o tempo todo, então acho que meu medo era realmente de tá me expondo né? de ser avaliada, de ser criticada /.../ eu acho que,...,a minha maior

³ Sequência discursiva (9), capítulo 4.

difficuldade mesmo era em relação à, à fala né? a oralidade porque eu me sentia assim receosa em relação,...,a ser julGAda vamos dizer assim né? então essa era a minha insegurança”.

(6) Fabiana: /... / Então eu acho isso fundamental, eu acho que, que o papel né? dessa competência no ensino de línguas, ele deve ser um papel bastante relevante, que deve ser bas-, essa competência tem que ser trabalhada né? /.../ *quando eu estudava e tinha receio de me expor, e eu falava pouco, o que acontecia né? eu eu acabava não falando*, então eu acho que a melhor maneira como é que eu superei isso né? eu sigo o meu exemplo, eu superei, e me tornei competente oralmente éh, me expondo, realmente conversando éh, escutando também né? escutando bastante, /.../

(7) Marta: Depois, *na universidade né? eu tive,..... problemas né? tive, eu criei muitos mecanismos que me dificultada-, dificultaram o meu processo de aprendizagem da língua inglesa, então eu tinha aquele medo, aquela resistência, aquele medo de falar, medo de falar errado, medo de ser CRIticada*, então eu fui criando esses mecanismos dentro de mim e, a partir do momento que eu aprendi a trabalhar com eles né? foi, eu tive uma visão diferente do, da língua inglesa.

(8) Marta: Como eu falei na questão acima né? quando eu optei pela língua inglesa, que eu tinha algumas dificuldades, /.../ Então, eu vim com algumas dificuldades, achei algumas dificuldades nos primeiros anos né? teve um momento assim que eu peguei um RM de segundo período por causa de um ponto, então eu fiquei muito chateada né? com aquilo e pensei né? em desistir, que eu não queria, que não iria fazer a língua inglesa, mas assim com o passar do tempo, eu tive assim professores, um professor MUITO bom, Professor [nome do professor] assim que me motivou, assim que me carregou no colo, como, como se diz, quase me carregou no colo me motivando pra que eu pudesse ter uma outra visão da língua inglesa né? então foi a partir daí que eu comecei a ter essa nova visão, desse, esse novo espaço né? abri a minha mente para aprender a língua inglesa, e foi aí que eu comecei a lutar contra os meus mecanismos de resistência, *porque eu havia criado grandes mecanismos de resistência, principalmente em relação à conversação né? eu era insegura, eu tinha MEdo de falar, eu acho que é uma coisa que muita gente tem, então eu tinha medo de falar, de ser criticada, de falar a pronúncia errada né? /.../*

(9) Amanda: Éh, como é que fo- bom meu contat- meu primeiro contato com a língua inglesa, foi hum,.....,bom,.....,na sala de aula digamos assim, *quando eu tava fazendo por exemplo éh, a disciplina Conversação 1, era aquilo {risos}, era forjado* você, claro que você sabia que você tava ali na aula *você tinha que conversar mas acabava sendo assim eu não me sentia à vontade, era muito superficial*, então o contato que eu tive mesmo foi e eu já tinha até concluído já tinha a graduação e eu tava na Internet e, naquele no ICQ /.../

(10) Amanda: Bom,....éh, e- eu mesma tento me corrigir sabe? Com relação a a outros, comentário de outras pessoas ah ah tive comentário mesmo, *aquela vez da minha professora, que eu que eu acho que eu eu fa- que eu tinha medo e falava baixo e falava, eu sentia que eu falava éh meio errado,....e, e às vezes por fa- você tem que ter muito cuidado onde você vai pôr a, a ênfase né? na na na, na na palavra éh, que, que produz um som errado, aí a pessoa não vai entender aquilo.*

(11) Antônia: Eh, na minha graduação, poucas vezes eu tinha chances de usar o meu inglês,....,fora, eh, do contexto da sala de aula né? *na época eu assim, às ve- sempre tinha vontade, mas eu ficava um pouco tímida, com medo de, de, de, de errar* e tal, hoje não, hoje eu acho que isso já é, isso é me- é o menos problemático pra mim, /.../

(12) Angélica: Uh, a minha aprendizagem,....da língua inglesa antes de ingressar no Curso de Letras, como eu já disse, era ótima, eu acho que tinha mais habilidade com a língua,....é, é muito interessante, porque eu aprendi com os PRÓprios britânicos,....né? ou seja, éh, os meus instrutores, os professores do curso particular que eu fazia, eram naturais da Inglaterra, eles me forçavam a praticar a própria língua, eles MAL falavam, ou sabiam falar o português, né? /.../ Mas quando fui fazer Letras, o meu inglês era razoável, lembrava de algumas coisas, *mas em questão da proNÚncia, no faLAR, eu tinha bastante dificuldade, /.../*

Fabiana (5), quando solicitada a descrever a sua atual relação com a língua inglesa nas quatro habilidades (AREDA 23), chega a anunciar uma positiva descrição dessa relação (*eu até tenho uma segurança*). No entanto, irrompe em seu intradiscorso, na forma de narrativa (*quando eu estava na faculdade*) uma experiência vivenciada por ela durante a formação pré-serviço. Similarmente, na seqüência discursiva (6), ao ser questionada sobre o lugar da competência oral

no ensino da língua inglesa e qual seria a melhor forma de ensiná-la (AREDA 38), a mesma forma narrativa irrompe (*quando eu estudava*). Essa forma me permite perceber a significação de tensão da enunciativa, ou seja, não se pode falar do presente sem se remeter a um passado que lhe é constitutivo. Ao observar o funcionamento discursivo de suas duas formulações, percebo que ressoam, aqui, algumas expressões analisadas na primeira sincronia (*eu tinha medo de falar, minha maior insegurança era falar, minha maior dificuldade era me expor, eu tinha medo de me expor, de ser avaliada, de ser criticada, minha maior dificuldade mesmo era em relação à fala, a oralidade, essa era a minha insegurança, tinha receio de me expor, eu falava pouco, eu acabava não falando*). Relevante observar, neste momento da análise, como esses dizeres de Fabiana dialogam com aqueles enunciados na primeira sincronia. Enquanto professora pré-serviço, Fabiana pontuou que falava porque sentia vontade de participar das aulas de conversação e justifica com o seguinte enunciado⁴: *Eu sempre gostei de falar, não importa a língua. Me sinto à vontade falando /.../*. Naquele momento, entendi que Fabiana se inscrevia na ilusão de completude, ou seja, silenciava a existência de possíveis dificuldades, colocando em funcionamento um contra-discurso como forma de se contra-identificar com a formação discursiva de aprendiz de língua inglesa que, geralmente, representa a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa como lacunar. A partir da análise das seqüências discursivas (5) e (6) na segunda sincronia, sou levada a ratificar que, naquele momento, seus dizeres se inscreviam na ilusão de completude, uma completude que, na segunda sincronia, é negada pelos dizeres e pelos sentidos por eles produzidos e acima pontuados.

Marta, quando solicitada, na segunda sincronia, a relacionar a sua experiência de aprendizagem da língua inglesa antes, durante e depois do Curso de Letras (AREDA 24) e, quando solicitada a avaliar a sua formação em língua inglesa na universidade e de que forma essa formação influenciou ou tem influenciado sua vida (AREDA 10), faz vir à tona a exclusão vivenciada por ela no Curso de Letras (primeira sincronia). Ainda que na seqüência discursiva (8) remeta-se a um professor que a *motivou*, que a *carregou no colo*, que a *fez ter uma outra visão da língua inglesa*, que a fez *abrir a mente para aprender a língua inglesa* e a fez *lutar contra os mecanismos de resistência*, a sua relação com a ‘conversação em língua inglesa’ emerge na finalização de seu enunciado e, assim, se descreve evocando a voz da primeira sincronia: *eu era insegura, eu tinha medo de falar, então eu tinha medo de falar, de ser criticada, de falar a pronúncia errada*. O mesmo léxico, as mesmas significações e os mesmos

⁴ Seqüência discursiva (28), capítulo 4.

sentidos presentes na seqüência discursiva (7): *eu tinha aquele medo, aquela resistência, aquele medo de falar, medo de falar errado, medo de ser criticada.*

Amanda, quando solicitada a descrever seu primeiro contato com a língua inglesa (AREDA 20), deixa vir à tona a sua inscrição no sentimento de exclusão e de não-pertencimento ao contexto de aula de conversação em língua inglesa (*na sala de aula quando eu tava fazendo a disciplina Conversação 1, aquilo era forjado, eu não me sentia à vontade, era muito superficial*). Quando solicitada a avaliar a sua entoação em inglês e a descrever os comentários que tem recebido a respeito dessa entoação (AREDA 33), como parte de sua memória discursiva, recorre à experiência vivenciada com a professora de Conversação 1 da universidade, que a solicitava sempre para falar e a participar das aulas (*tive comentário mesmo, aquela vez da minha professora, que eu acho que eu eu fa- que eu tinha medo e falava baixo e falava, eu sentia que eu falava éh meio errado*). A ênfase produzida pelo uso do item lexical ‘mesmo’ (*comentário mesmo*), deixa revelar a significação desse comentário na constituição da competência oral-enunciativa em língua inglesa de Amanda, ou seja, a enunciadora apaga comentários outros que porventura já tenha recebido, deixando vir à tona aquele que ocupa, em sua memória discursiva, uma voz preponderante em sua constituição como sujeito da/na língua inglesa.

Pude observar, da mesma forma, que ressoam sentidos da ‘exclusão do passado’ no funcionamento discursivo das formulações de Antônia (11) e Angélica (12). Antônia, quando questionada sobre as chances que tinha de usar o inglês fora do contexto de sala de aula na época da graduação e sobre essas chances em 2005 (AREDA 25); Angélica, quando solicitada a relacionar a sua experiência de aprendizagem da língua inglesa antes, durante e depois do Curso de Letras. Ressoam, em ambas as formulações, um mesmo modo de descrever a experiência do passado: *eu ficava um pouco tímida, com medo de errar, em questão da proNÚncia, no faLAR, eu tinha bastante dificuldade.*

Uma outra questão que pude observar é que a exclusão vivenciada no Curso de Letras e construída pela assimetria do/no outro (como analisada na primeira sincronia) é também parte da memória discursiva dos sujeitos-participantes da pesquisa. Tomo, como base para a análise dessa percepção, os dizeres de Rosana, Amanda e Regina.

(13) Rosana: /.../ Quanto a piores lembranças, lembranças ruins, acredito que só o fato de você se sentir inferior às outras pessoas da sala de aula durante o Curso de Letras, pelo fato delas, uh, já terem aprendido,...,mais sobre a língua e serem mais fluentes do que você, uh, durante o CURso de Letras. /.../

(14) Rosana: Quanto à minha experiência de aprendizagem de língua inglesa antes do Curso de Letras, uh, posso afirmar que apenas adquiri vocabulário, aprendia palavras ach- eu achava as palavras interessantes, uh, procurava no dicionário e memorizava. Durante o Curso de Letras, a minha experiên-, apren- éh, experiência não foi tão legal

pelo fato,...,de não uh, saber muito sobre a língua durante o curso e precisar ler textos e precisar se comunicar, uh, o que foi MUITO difícil durante a aprendizagem de línguas, mas acredito ter me saído razoa- razoavelmente bem. /.../

(15) Amanda: Éh, houve um momento em que eu pensei em desistir da opção pela língua inglesa, por éh, quan- éh justamente *quando eu fiz a a disciplina éh, Conversação 1, e éh,...,na época pela minha timiDEZ, falta de maturiDAde éh, e era uma classe que eu eu acho que tinha um nível bom, como eu não consegui acompanhar*, eu, uma vez a professora teve uma conversa comigo, eu fiquei um, um, claro que aquela conversa foi aberta, ela procurava tentar fazer com que eu melhoRASse, e *na verdade eu fiquei muito pra baixo.*

(16) Regina: Bom, a minha formação, uh, no curso de língua inglesa na universidade influenciou em praticamente tudo na minha vida uh, profissional, porque eu realmente busquei aprender a língua inglesa, não só na universidade, porque *na universidade as aulas eram ministradas em inglês e eu precisei procurar um curso particular pra poder acompanhar o processo né?* de ensino da faculdade, e influenciou muito a minha vida porque realmente eu aprendi o inglês e até hoje busco melhorar, sempre estou estudando pra poder, uh, chegar ao máximo possível da pronúncia né? do nativo.

A assimetria do/no outro no Curso de Letras emerge, nas formulações de Rosana (13), quando questionada sobre as melhores e piores recordações sobre seus encontros com a língua inglesa (AREDA 22), e (14) quando solicitada a relacionar a sua experiência de aprendizagem da língua inglesa antes, durante e depois do Curso de Letras (AREDA 24). Em ambas as seqüências discursivas, observo que ressoam o mesmo modo comparativo utilizado nos dizeres da primeira sincronia, ou seja, Rosana se sentia *inferior às outras pessoas* porque elas já *tinham aprendido mais* sobre a língua e *eram mais fluentes* do que ela, sua experiência *não foi tão legal* porque ela não sabia *muito sobre a língua durante o curso* (os outros sabiam mais do que ela).

Nos dizeres de Amanda (15), os sentidos de exclusão são também marcados por esse modo comparativo (*eu não consegui acompanhar*), quando questionada se houve momentos nos quais ela pensou em desistir da opção pela língua inglesa (AREDA 13). A expressão *fiquei muito pra baixo* parece ressoar os sentidos de ‘sentir-se à margem’ e ‘excluída’ do grupo de alunos da disciplina Conversação 1. Mais uma vez, a experiência conflitiva vivenciada nessa disciplina vem à tona nos dizeres de Amanda, o que me leva a perceber como essa experiência é constitutiva da competência oral-enunciativa dessa professora de língua inglesa em-serviço. A exclusão e as faltas vivenciadas naquele momento são constitutivas de sua identidade como professora, é uma referência dessa identidade e atravessa sua subjetividade.

Quando solicitada a avaliar a sua formação em língua inglesa na universidade e de que forma ela influenciou ou tem influenciado sua vida (AREDA 10), Regina, também, deixa escapar um modo de dizer comparativo (*eu precisei procurar um curso particular para poder acompanhar o processo*). Esse enunciado funciona em alteridade, dialoga com outro enunciado, ou seja, ela não conseguia acompanhar aqueles que já tinham cursado um instituto de idiomas. Relevante observar que, na primeira sincronia, enunciados da professora pré-serviço Regina

(*logicamente quem já é formado em inglês logicamente se sai melhor*⁵) também dialogam com esses aqui em análise na segunda sincronia. Regina, assim, deixa marcado, também, como a assimetria do/no outro é parte constitutiva de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa, constituição essa asseverada pela formulação ao final de seu enunciado (16): *até hoje busco melhorar, sempre estou estudando pra poder chegar ao máximo possível da pronúncia do nativo*. Como na primeira sincronia, Regina se constitui sujeito do devir, sempre à espera da competência oral-enunciativa idealizada, nesse caso, a pronúncia do falante nativo de língua inglesa.

Além da exclusão no Curso de Letras, marcada por sentimentos de medo, inibição, bloqueio e pela assimetria do/no outro, outra questão que me chama a atenção, nos depoimentos dos participantes, é a recorrência de enunciados que abordam a postura de alguns professores-formadores no Curso de Letras. Os sujeitos-enunciadores deixam vir à tona, no intradiscurso, as imagens continuamente inscritas em seu inconsciente em relação aos professores-formadores e essas imagens os levam a enunciar de forma a colocar esses professores como asseveradores da assimetria e da exclusão em sala de aula no Curso de Letras. Para tentar dar conta dessa questão, passo a analisar as seqüências discursivas a seguir.

(17) Alice: A minha formação em inglês na universidade acredito que foi,...em parte,...boa, completa, né? realmente realizou os meus anseios, em outras circunstâncias acredito que deixou a desejar, eu acho que *isso se deve PRINCIPalmente aos profissionais que lidam com determinadas disciplinas, né? eu lembro que eu encontrava dificuldades em Língua Inglesa 1, 2, né? éh, porque eu estava lidando com profissionais que, tínhamos dez alunos na sala, aqueles dez alguns sabiam por demais inglês outros não, então eles excluía(m) os que não sabiam, direcionavam apenas né? o ensino àqueles que sabiam, então eu notava assim um certo preconceito, uma discriminação, então no início não foi fácil*, mas acredito que houve também aqueles que realmente se destacaram, souberam entender, realmente a dificuldade de cada aprendiz e saber trabalhar com isso, principalmente a questão da es-, da auto-estima da pessoa né? porque você já vem com aquela, coisa assim “Ah, eu não vou dar conta” né? que já vem de trás, posteriormente eu vou comentar sobre esse assunto, não é? /.../

(18) Geraldo: Eu diria que a minha formação ficou muito a desejar, porque as, tanto na área de inglês quanto na área de português os professores pressupõem que você saiba e que você domine MUITO bem o conteúdo, ou seja, eu ingressei na faculdade sabendo pouQUÍssima coisa tanto na área de português quanto na área de inglês e, na área de inglês, eu sofri MUITO, eu penei muito porque os professores exigiam muito de você e se você quisesse você tinha que correr atrás ou caso contrário você trancava a matéria ou saía do curso. /.../

(19) Rosana: Quanto à minha formação de língua inglesa na universidade, acredito que tenha sido fraca. Primeiro pelo fato de termos uma sala éh, heterogênea, ou seja, *alunos que, uh, conhecem bastante sobre a língua ou que tenham cursado uh, uh, o inglês em outra escola particular, e alunos que são iniciantes na língua*. Uh, de que forma essa for- essa formação influenciou ou tem influencia- influenciado a minha vida? De várias formas. Uh, quanto e-, quando eu estudava na universidade eu tive que uh, me virar sozinha, uh, uh, estudar em casa, me tornar praticamente uma autodidata, já que os professores acompanhavam o ritmo dos, dos melhores alunos. Tem influenciado na minha vida que uh, nos momentos em que eu uh,..., ensino a língua e ainda tenho dificuldades éh, de fluência ou gramaticais, pelo fato de não ter tido um curso seqüenciado, uh, ou melho- ou melhor elaborado pra aqueles alunos que realmente eram iniciantes da língua. /.../

⁵ Seqüência discursiva (33), capítulo 4.

(20) Antônia: A avaliação que eu tenho sobre a minha formação em língua inglesa na universidade, é que eu poderia ter tido maior, um maior aproveitamento, *eu acho que os professores, poderiam ajudar MAIS as pessoas que entram na universidade sem ter o conhecimento, sem ter um, um conhecimento aprofundado da língua*, eu digo isto porque a-pe-SAR de eu ter feito alguns cursos antes de ter me ingressado na universidade, *mesmo assim eu sentia alguma dificuldade, e eu via, eu percebia que havia pessoa, haviam pessoas que tinham maior conhecimento que o meu e eles não tinham tanta dificuldade, porque os professores davam as aulas a nível desses alunos que tinham um nível mais elevado na sala de aula /.../* e essa formação, eh, me influenciou, a- assim, me influencia até hoje, porque eu percebo que *por MAIS que eu tenha estudado, eu tenho algumas dificuldades restritas assim, na questão eh, até do próprio falar né? da questão de me comunicar. /.../*

(21) Marta: */.../ como todo curso, eu acho que o Curso de Letras na questão da língua inglesa, tem muita coisa a desejar, nada é perfeito, ninguém é perfeito né? e o que eu acho assim que deve ampliar mais, que deve,..., é trabalhar mais, é a questão da conversação, deveria ser feita DESde dos, os primeiros períodos né? pra que aquele aluno que já fez a sua opção para a língua inglesa, que ele às vezes não cursou um curso fora, como no meu caso, eu não tinha cursado né? não tinha tido a oportunidade de fazer o cursinho de inglês fora, num [nome de um instituto de idiomas] né?, então acho que deveria começar né? a conversar mais, a praticar mais e trabalhar mais para que o aluno se SOLte né? e que muitos professores que ficam criticando, porque muita gente não TEM oportunidade de fazer o cursinho fora né? vai fazer ali na universidade, a vida financeira é difícil né? então vai fazer ali, então acho que o professor deveria dar um espaço pro aluno, não criticando mas ajudando, procurando ajudar aquele aluno né? voltar o interesse pr'aquele aluno e não voltar o interesse só pr'aqueles que já sabem, ficar enfatizando mais aqueles que já sabem, mas acho que ele deveria tá enfatizando né? trabalhando mais naquele aluno que não sabe, como EU fui trabalhada né? eu Tive essa oportunidade, esse PRIVilégio de ser trabalhada, ter, tive monitores, tive PROfessores que se, que trabalharam especificamente comigo, e né? eu acho assim, a área da conversação foi a que eu tive mais dificuldade, que eu sentia inibida né? ficava com medo de ser criticada e criei vários mecanismos de resistência em relação a ela né? eu pensava que eu não ia conseguir e depois, eu sabia que eu poderia conseguir né? e, realmente eu consegui.*

(22) Antônia: Eu acredito né? que os professores né? que ministram as disciplinas de língua inglesa, *poderiam fazer um trabalho diferenciado*, uma vez que as turmas nem são tão grandes, pelo menos na minha época não eram turmas numerosas né? principalmente nas turmas de língua inglesa. */.../ eu acredito que, na época em que eu cursei, eu não tive essa oportunidade, porque igual eu, eu coloquei na questão número dez, eu percebia que os professores davam aula e maior atenção pra aqueles alunos que já eram dominan- dominavam o, o idioma, /.../*

(23) Antônia: Eh, as minhas lembranças em relação à toda trajetória do meu estudo de língua inglesa sempre foram muito boas, e sempre foram muito, *mas, éh, na época da graduação, eu tive uma professora, que eu acho que até nas respostas anteriores eu mencionei, a situação, em que essa professora aPENas valorizava os alunos que já dominavam muito o idioma, e eu achava que, não era aquilo que eu queria, porque a professora não dava atenção e eu não conseguia falar*, pra eu passar na disciplina foi mui- com MUItto esforço, eu passei com nota, eh, a nota mínima mesmo pra aprovação, mas mesmo assim eu não desisti, e depois, um tempo na frente, eu fui aluna novamente dessa professora, e, as coisas puderam ser diferentes né? *mas, essa foi uma lembrança muito ruim, porque eu acho que ela poderia dar mais apo- ter dado mais apoio àqueles alunos que não tinham a mesma desinibição, não tinham a mesma fluência que os alunos que ela mais valorizava na sala.*

Pode-se observar que a questão do professor-formador no Curso de Letras emerge nos dizeres de Alice (17), Geraldo (18), Rosana (19) e Antônia (20), quando solicitados a avaliarem a sua formação em língua inglesa na universidade e de que forma essa formação influenciou ou tem influenciado suas vidas (AREDA 10). Isso significa que falar sobre sua 'formação pré-serviço' e dos desdobramentos dessa formação na vida profissional implica pontuar, dentre outros (questões lingüísticas, metodológicas, por exemplo), o papel de seus professores-formadores no Curso de Letras.

Observo que, no funcionamento discursivo das formulações de Alice (17), Geraldo (18) e Rosana (19), os três professores de língua inglesa em-serviço, ressoam modos de dizer assertivos

sobre os professores-formadores (*eles excluía os que não sabiam, direcionavam o ensino àqueles que sabiam, exigiam muito, acompanhavam o ritmo dos melhores alunos*) em alteridade com modos de dizer assertivos sobre eles mesmos (*eu não vou dar conta, eu sofri muito, eu tive de me virar sozinha, me tornar praticamente uma autodidata, tinha que correr atrás, eu penei muito*). Ressoam também substantivos que produzem sentidos que dialogam (com) e ecoam esses modos assertivos de dizer (*preconceito, discriminação, auto-estima*). Em outras palavras, essas ressonâncias produzem a seguinte significação: as ações dos professores-formadores (excluir, direcionar, exigir, (não) acompanhar) representa(va) o sentimento de exclusão (*preconceito, discriminação*) e incapacidade (*auto-estima, não dar conta, penei muito*). Representa(va), também, o sentimento de responsabilidade pela própria formação pré-serviço (*virar sozinha, tornar autodidata, correr atrás*).

Já no funcionamento discursivo dos dizeres de Antônia (23), emerge, no intradiscurso, um modo de dizer modalizador (*os professores poderiam ajudar mais as pessoas que entram na universidade sem ter o conhecimento*). Interdiscursivamente, o uso do objeto direto (indeterminado) ‘as pessoas’ significa ela mesma, a enunciativa, sujeito-licenciado em Letras e não-professor de língua inglesa, aquela que poderia ter se constituído professora de língua inglesa, mas não lhe foi possível. Retomarei essa análise, posteriormente, na análise de outros dizeres de Antônia, nesta tese, participante como professora das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

A questão do professor-formador no Curso de Letras emerge, também, nos dizeres de Marta (21) e Antônia (22), quando solicitadas a avaliarem as disciplinas de língua inglesa oferecidas no Curso de Letras (AREDA 11). Para essas participantes, enunciar sobre as disciplinas significa, também, enunciar sobre o papel dos professores-formadores no Curso de Letras. Ressoam, no funcionamento discursivo de seus dizeres, os mesmos modos de dizer e os mesmos sentidos produzidos por esses modos de dizer apontados na análise anterior, quais sejam, exclusão (*muitos professores que ficam criticando, eu sentia inibida, ficava com medo de ser criticada*), incapacidade (*eu pensava que eu não ia conseguir, criei mecanismos de resistência*) e diferença (*ficar enfatizando mais aqueles que já sabem, os professores davam aula e maior atenção pra aqueles alunos que já dominavam o idioma*). Marta (21) deixa vir à tona a tensa e conflituosa relação com a competência oral-enunciativa em língua inglesa na graduação (*a área da conversação foi a que eu tive mais dificuldade*) e, como Antônia, modaliza seu enunciado, revelando em seu interdiscurso, a ausência de um espaço que muitas vezes não lhe foi dado (*o professor deveria dar um espaço pro aluno, não criticando mas ajudando, procurando*

ajudar aquele aluno né? voltar o interesse pr'aquele aluno), mas que, como pontuarei em análise posterior, a essa ausência soube resistir e se constituir professora de língua inglesa em-serviço.

Mais uma vez, recorro a uma formulação de Antônia (23), para pontuar a questão do professor-formador do Curso de Letras. Esta é mais uma, dentre várias formulações, em que a enunciativa deixa escapar a imagem deixada por esses professores em sua formação. Quando solicitada a falar sobre as melhores e piores lembranças de seus contatos com a língua inglesa (AREDA 22), a enunciativa passa a narrar a experiência vivida com uma determinada professora. De forma assertiva, enuncia sobre a professora (*apenas valorizava os alunos que já dominavam o idioma, não dava atenção*) e sobre ela mesma (*não era aquilo que eu queria, eu não conseguia falar*). De forma modalizadora, enuncia sobre o desejo que lhe constitui(a): *ela poderia ter dado mais apoio àqueles alunos que não tinham a mesma desinibição, não tinham a mesma fluência que os alunos que ela mais valorizava na sala*. Na alteridade entre a imagem construída do professor-formador, a imagem construída de si mesma enquanto professora pré-serviço e a imagem construída do processo de ensino-aprendizagem, faz-se desvelar, interdiscursivamente, em seu intradiscorso, as faltas e a exclusão, constitutivas do passado, que atravessam o presente e que talvez a elas não tenha conseguido resistir e se tornar professora de língua inglesa em-serviço.

Dando continuidade à ‘falta do passado’, pude perceber que os sujeitos-participantes da pesquisa deixam vir à tona, em seus depoimentos, não apenas suas experiências de aprendizagem - e a relação com sua competência oral-enunciativa em língua inglesa - antes e durante o Curso de Letras, mas também as suas primeiras experiências profissionais com a língua inglesa. É dessas experiências que passo a tratar.

5.1.1.1.3. No início da profissão: “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia”

Nesta seção, os enunciados de Marta, Rosana e Alice são representativos da construção da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta no início da profissão, logo após o término do Curso de Letras. Vejamos os dizeres dessas enunciativas:

(24) Marta: Bom, no primeiro momento, eu formei, eu me formei em 98, segundo semestre, coleí grau em outubro, quando foi em novembro eu fui chamada para trabalhar né? na área de Língua Portuguesa, falava que eu nunca ia dar aula de inglês, eu falava que eu ia dar aula só de Português. Aí, eu fui chamada né? pra escola, *cheguei lá a*

diretora olhou pra mim, parece que não agradou muito e, né? e não me chamou no dia seguinte, falou que ia me chamar, não chamou. Aí chamou outra professora, só que a outra não foi, cheguei lá ela me ligou novamente pra eu ir né? No dia que eu cheguei lá, a outra professora também foi. O que fez a diretora? Ela pegou e dividiu o cargo em dois, me deu oito aulas e dez pra outra professora que já tinha mais experiência né? do que eu. Então, foi assim que eu comecei né? foi a minha primeira experiência como educadora, como professora né? foi com a Língua Portuguesa, do segundo grau. /.../ Aí, no ano seguinte, 99 né? quando surgiram as designações, então eu fui né? no primeiro dia, aí eu não consegui, não fiquei até o final também né? mas eu fui com o objetivo de pegar aulas em Língua Portuguesa, não estava pensando em dar aula de inglês. /.../ Então, o quê que aconteceu? Então, eu procurei ir nas designações e sempre lá na área de Português tinha duas pessoas e tinha uma vaga duas pessoas, uma pessoa na minha frente. Aí como tava demorando muito, aí surgiu né? uma vaga de língua inglesa na escola, eu fui lá e disse “Ah, hoje eu pego qualquer coisa, vou pegar inglês mesmo, vou tentar né?” E, eu era a primeira classificada e peguei né? uma desistência, a professora desistiu e eu peguei as aulas de língua inglesa numa escola grande né? e aí começou o meu desafio, sem experiência, e os meninos vêem que você não tem experiência, ainda estava assim muito insegura né? e foi assim, um tempo de uma grande batalha ali, porque era uma experiência nova né? eu peguei uma diretora muito, muito ditadora, que cobrava muito, às vezes ficava assistindo às minhas aulas lá de trás da parede, depois os outros colegas falavam “A Dona Fulana estava ali assistindo as suas aulas lá de trás da parede.” Então, foi um tempo diFícil, mas eu não pensei em desistir, às vezes teve momentos eu pensei, chorei, chegava em casa chorando né? aí..., e sempre naquela dificuldade, naquela preocupação, mas assim eu comecei a buscar e as coisas que, que eu não sabia eu chegava em casa, eu buscava, e chegou um momento né? que um dia a diretora me, me chamou né? pra conversar e pediu “Ah não Marta, desiste, não dá aula de inglês não porque os meninos, eu sei que você é uma boa professora, você tem conteúdo, você,” né?..., antes disso ela me provou, né? ela pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia, mas ela não sabia inglês nada, só tava me testando, e pediu pra eu traduzir o texto ali na frente dela porque ela pensou que eu não soubesse inglês né? /.../ Então, assim, foi um ano diFícil mesmo, foi um assim que eu fui exiGIda, mas exiGIda MESmo, massaCRAda, mas assim foi o ano que eu tinha né? que mostrar aquilo que eu queria, decidir se eu queria mesmo, era aquilo que eu queria né? /.../

(25) Rosana: Uh, a minha vida lo- uh, logo após a graduação uh,, ou enquanto ainda estava cursando o Curso de Letras, melhor dizendo, uh, conheci uma professora e ela abriu uma escola de línguas e comecei a trabalhar com ela, uh, ensinando uh, em sua escola. Uh, juntamente às aulas que eu dava, *eu também fiz um curso de aperfeiçoamento em conversação nessa mesma escola. A minha vida mudou muito até então*, continuo até hoje trabalhando nessa mesma escola, uh, e tentando melhorar como pessoa e como profissional, já que até então eu não tinha tido uh, idéia de ministrar aulas, /.../

(26) Alice: Após a minha graduação, eu fui para [nome da cidade] capital, tentar um emprego lá. Fiz entrevista em diversos setores, né? não ligados à área da educação, como disse eu tinha vontade em trabalhar com o ramo de turismo, né?, ou relacionado a isso, então fiz entrevistas em..., na [nome da empresa aérea], éh, locais de, de turismo mesmo ou relacionados com viagens, e *na época, eu fui muito bem sucedida pela questão da fala né? na comunicação*, porém deixou a desejar a falta de um curso relacionado ao ramo de turismo o que impediu que eu ingressasse nessa área. /.../

(27) Alice: Quando terminei a graduação, me tornei professora, não foi primeiramente porque eu quis não, acho que foram forças das circunstâncias. Éh, primeiro eu desejei trabalhar no ramo de turismo, posteriormente é que me surgiu a oportunidade de lecionar..., não é? Então, com o passar do tempo fui sentindo que, uma pessoa ela, ela não se TORna professor, acho que ela É realmente com o tempo, ela vai sentindo aquilo, não é? Acho que o mestre já existe dentro da pessoa, por isso que a gente ouve comentários “Fulano ele é um bom mestre, consegue, éh, ter aquele *feeling* com os alunos”, não é? sentir aquele entrosamento, outros não, parece que fica aquela coisa mecânica dentro de sala, aquela coisa assim “Ah, faço por fazer, faço pelo meu dinheiro”,..., não é?, então acho assim que eu realmente fui levada a isso, né? *no início eu senti muitos, muitas frustrações não é? principalmente pela desvalorização em T*odos os níveis, desde os governantes até profissionais, ligados a nós, como pais de alunos e até mesmo alguns alunos, então parece que vem em todas as direções, aquela massacre, /.../

Em primeiro lugar, o que chama a atenção nos depoimentos acima é que Marta (24), Rosana (25) e Alice (26 e 27), as três professoras de língua inglesa em-serviço, quando solicitadas a falar brevemente sobre seu percurso de vida logo após a graduação (AREDA 14), deixam vir à tona o imaginário discursivo de alguns graduandos em Letras: dizer que farão o

curso, mas não se tornarão professores. Como professora-formadora em um Curso de Letras, tenho observado que esses dizeres comumente circulam pela esfera institucional onde atuo. Os enunciados de Marta (*falava que eu nunca ia dar aula de inglês, eu falava que eu ia dar aula só de Português*), Rosana (*já que até então eu não tinha tido uh, idéia de ministrar aulas*) e Alice (*eu tinha vontade em trabalhar com o ramo de turismo, me tornei professora, não foi primeiramente porque eu quis não, acho que foram forças das circunstâncias*), irrompem, assim, no intradiscurso, retomando um já-dito, constituinte de sua memória discursiva. O Curso de Letras, portanto, é um espaço de conflitos em que o sujeito busca seu lugar de futuro professor de língua inglesa, sendo que essa busca se torna constitutiva de sua vida profissional. Ainda que sejam professoras de língua inglesa em-serviço, as enunciatóricas não deixam escapar a discursividade construída durante o Curso de Letras. No entanto, uma discursividade que a elas souberam resistir e enfrentar, não legitimando o discurso da exclusão, para que se constituíssem professoras em-serviço. Essa resistência e esse enfrentamento serão retomados em análises posteriores.

Observo, também, nos dizeres das três professoras, que o início da profissão é marcado pela representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘falta’ e enquanto ‘exclusão’.

Rosana (25), ao enunciar, *eu também fiz um curso de aperfeiçoamento em conversação nessa mesma escola. A minha vida mudou muito até então*, deixa resvalar sentidos de causa e efeito, ou seja, o curso de aperfeiçoamento em conversação foi determinante para que sua vida profissional acontecesse. Esse sentido é asseverado pela asserção de que esse curso *mudou sua vida até então*. Isso significa que foi necessário tratar ‘a falta’ de competência oral-enunciativa (causa) para que se tornasse professora (efeito). Interdiscursivamente, a enunciatórica silencia e denega resistências e enfrentamentos outros que existiram e que a fizeram se constituir professora.

Alice (26), ao descrever sua primeira entrevista de trabalho no ramo de turismo, enuncia que *na época, eu fui muito bem sucedida pela questão da fala né? na comunicação*. Esse enunciado emerge, no intradiscurso da enunciatórica, como denegação de sentidos recalcados que vêm à tona (suas faltas em ‘questão da fala’), ou seja, por esse mecanismo enunciativo, Alice mascara os dizeres e sentidos outros que, ainda constitutivos de sua subjetividade, não lhes são permitido dizê-los. Interdiscursivamente, ao serem negados, esses sentidos irrompem nos dizeres da enunciatórica. Entendo que esse mecanismo seja, inclusive, uma forma de resistência da enunciatórica que tenha contribuído para sua constituição enquanto professora de língua inglesa.

Os sentidos de exclusão se deixam mostrar, também, nos enunciados de Marta (24) e Alice (27). Os dizeres de Marta são marcados por narrativas construídas nas/pelas relações constituídas entre ela e os outros (a diretora e os alunos). Esses outros se mostram constitutivos do sentimento de não-pertencimento e exclusão. Ainda que os alunos façam parte da narrativa construída pela enunciativa (*sem experiência, e os meninos vêem que você não tem experiência, ainda estava assim muito insegura né? e foi assim, um tempo de uma grande batalha ali, porque era uma experiência nova né*), é na sua história com a diretora que Marta dispensa a maior parte de seus dizeres. Em relação à diretora, o primeiro contato já é descrito como excludente (*cheguei lá a diretora olhou pra mim, parece que não agradou muito*), em seguida, passa a descrever sua tensa e conflituosa primeira experiência, marcada aqui pelos sentidos produzidos pelo enunciado (*aí começou o meu desafio*). Esse desafio é marcado, no intradiscurso, quando relata a postura da diretora em relação ao seu trabalho (*às vezes ficava assistindo as minhas aulas lá de trás da parede*) e quando relata o conselho oferecido por essa diretora (*“Ah não Marta, desiste, não dá aula de inglês não porque os meninos, eu sei que você é uma boa professora, você tem conteúdo”*). No entanto, logo após um enunciado carregado de sentidos positivos (*boa professora, tem conteúdo*), irrompe, no intradiscurso, o relato do teste que a diretora a fez passar (*antes disso ela me provou, né? ela pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia, pediu pra eu traduzir o texto ali na frente dela porque ela pensou que eu não soubesse inglês né?*). Interdiscursivamente, os enunciados de Marta apontam para sentidos de exclusão decorrentes de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa colocada à prova pela diretora da escola.

No funcionamento discursivo dos dizeres de Marta (24) e Alice (27), ressoam modos de dizer marcados pelo uso de substantivos (*desafio, batalha, frustrações, desvalorização*) e de verbos (*chorei, exigida, massacrada, criticada*) para descrever o início da profissão. Ao longo da cadeia discursiva, esses substantivos e verbos apontam para sentidos de uma experiência tensa, conflituosa, dura, humilhante e sofrida. No entanto, irrompe, no intradiscurso de ambas as professoras, enunciados que, por meio da adversativa ‘mas’ (*mas eu não pensei em desistir, mas eu fui lutando contra isso, fui resistindo, não pretendo, pelo menos por hora, não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que TAMbém acreditam nela*), apontam para sentidos outros que os constituídos, ou seja, sentidos de resistência e enfrentamento. Cumpre ressaltar que esses sentidos serão retomados em posteriores análises.

A partir da análise da primeira instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘falta’ (A falta do passado), posso

observar que, nos dizeres dos sujeitos-participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de alteridade, ou seja, constituem-se sujeitos da/na língua inglesa pelas experiências vivenciadas com o ‘outro’ (colegas, professores, diretores) em diferentes momentos históricos de suas vidas. Seus dizeres se caracterizam pelo entrelaçamento de diferentes discursos (memória discursiva) provenientes de diferentes momentos históricos por eles vivenciados e dos diferentes lugares sociais que ocupam(vam). Nesse sentido, os sujeitos-enunciadores, na segunda sincronia, também se inscrevem na *FD da Falta*, na *FD Projetivo-Atributiva* e *FD da Exclusão*.

Tendo tratado da primeira instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta (‘A falta do passado’), passo à análise da segunda instância de manifestação dessa representação: ‘A falta do presente’.

5.1.1.2. A falta do presente

A manifestação dessa instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta foi dividida em oito subinstâncias, assim denominadas: 1) A falta de pronúncia; 2) A falta de fluência; 3) A falta de (ampliar) vocabulário; 4) A falta de ‘ouvir’ mais e melhor; 5) A falta de ‘falar’ mais; 6) A falta de uma experiência no exterior; 7) A falta de competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências; 8) As faltas em diálogo. É da ‘falta de pronúncia’ que passo a tratar.

5.1.1.2.1. A falta de pronúncia: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que fala!”

Ainda que não tenham sido questionados, pontualmente, sobre a questão da pronúncia em língua inglesa em nenhuma parte do Questionário AREDA, ela se manifestou em várias e diferentes respostas.

Em primeiro lugar, percebo que essa questão vem à tona quando os sujeitos-participantes são questionados sobre o que mais lhes incomoda em sua relação com a língua inglesa (AREDA 26), sobre o que acham que poderiam melhorar no seu inglês (AREDA 27) e sobre quais seriam as suas sensações em relação aos sons da língua inglesa (AREDA 31). Observemos as seqüências discursivas que se seguem:

(28) Alice: *Acho que o que poderia melhorar no inglês, éh, comigo mesma é a pronúncia*, como disse anteriormente, de determinadas palavras, que às vezes *realmente eu fico em dúvida, não sei se tá certo ou não e fica aquela coisa um pouco carregada*, então acho que isso poderia, éh, ser melhorado mais /.../

(29) Alice: *Às vezes o que me incomoda com relação à língua inglesa é a pronúncia de determinadas palavras que você fica com dúvida se é de uma forma ou outra*, que depende a região se fala de um jeito outro e às vezes a gente sente dificuldade,..., não é? acho que toda pessoa carrega um certo sotaque,..., né? então, quando ela aprende uma língua diferente da materna, *sempre fica aquela sombra, de incertezas não é? então isso às vezes acontece coMigo, a pronúncia de determinadas palavras.*

(30) Geraldo: O que eu *poderia melhorar* no meu inglês é o que eu já falei anteriormente, *é a minha parte de conversação, eu gostaria MUITO de poder faLAR direito em inglês, melhorar minha dicção*, embora ela seja razoável né? mas é sempre bom a gente melhorar né?

(31) Giovana: Bom, éh, em relação aos sons da língua inglesa, eu acho que *eles (estão assim) voltados à pronúncia, eu acho que é uma, uma língua éh,...,em questões assim fonéticas,...,bastante complicadas*, porque há vários sons de vogais e consoantes, então às vezes você acha que é de um jeito e não é e *quando você olha no dicionário você tá falando com uma, com uma pronúncia completamente diferente* um som diferente, mas é uma coisa que eu me interesse bastante éh,...,eu tenho um dicionário, em que eu digito a palavra, tem os sons, tem a fonética, então eu ouço bastante, /.../ *é uma língua que realmente é,...,tricky, às vezes, que você acha que é uma coisa um som ali não é, então éh, você fica às vezes “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu perce-, eu vou aprender que é assim que fala!”.*

Observo que Alice (28 e 29), ao enunciar sobre o que poderia melhorar no seu inglês e sobre o que mais lhe incomoda em sua relação com a língua inglesa, lança mão de um modo de dizer categórico (*é a pronúncia*). Geraldo (30), por sua vez, lança mão do substantivo ‘dicção’ e do advérbio ‘direito’ que remetem para sentidos de ‘boa pronúncia’ (*falar direito em inglês, melhorar minha dicção*). Ressoam, nas quatro seqüências discursivas em análise, modos de dizer em que tanto adjetivos (*carregada, direito, razoável, complicada, tricky*) quanto substantivos (*sombra, incertezas*) são atribuídos à pronúncia. Esses modos de dizer apontam para sentidos de que a pronúncia, para esses enunciadores, ainda encontra-se no nível do desejo. No devir da competência oral-enunciativa idealizada, a pronúncia aparece como um componente dessa competência que ainda não foi alcançado (*eu gostaria muito de falar inglês direito*). Giovana (31) ao deixar escapar o enunciado “*Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu perce-, eu vou aprender que é assim que fala!*”, deixa revelar, por meio dessa heterogeneidade mostrada que irrompe no fio do dizer sob a forma de discurso direto, a voz do desejo ainda constitutivo de um sujeito que, apesar de muitos anos de estudo e ensino da língua inglesa, tem resistências com suas limitações orais nessa língua.

A pronúncia, assim, ocupa, no funcionamento discursivo dessas seqüências discursivas, um lugar imaginariamente construído que atravessa a história desses professores enquanto sujeitos falantes-aprendentes-ensinantes-usuários da língua inglesa. Na representação imaginária que constroem sobre a sua pronúncia, resvala-se, assim, o desejo dos sujeitos de ocuparem um lugar outro, um lugar muitas vezes ideologicamente construído na alteridade vivenciada com

seus professores-formadores (detentores da pronúncia perfeita), de seus pares (que têm uma pronúncia melhor do que a deles), do nativo (detentor da pronúncia ideal), das séries didáticas (detentoras das formas corretas e legitimadas de se aprender e ensinar a língua inglesa).

Esse lugar, imaginariamente construído, ecoa quando esses sujeitos enunciam sobre o que consideram fundamental para que possam ser bem compreendidos ao conversarem, em inglês, com nativos e não-nativos (AREDA 30). Um olhar sobre essa questão é aqui lançado por meio das seqüências discursivas a seguir.

(32) Geraldo: Pra mim o fator principal nesse caso aí seria pronúncia, você saber pronunciar corretamente em inglês, sem eh, maneirismos ou sem afetações eh, o que geralmente ocorre muito com língua portuguesa né? li-, com a nossa língua.

(33) Marta: Bom, eu acho que um fator importante pra que haja compreensão é que a gente tenha uma pronúncia correta, porque pro inglês, seja ele britânico ou americano, a pior coisa pra eles é conversar com uma pessoa com a pronúncia ruim, com a pronúncia difícil, então eles preferem que você fale na sua língua, faça gestos, gesticule, que eles te entendam do que você falar uma pronúncia de difícil compreensão pra eles, não pronunciar corretamente e, tanto para os não-nativos também, porque quando você fala uma coisa, às vezes né? eu falo isso, eu me lembro assim do meu processo de aprendizagem, às vezes eu queria falar as coisas em inglês né? lá na, na graduação, mas eu não sabia falar a pronúncia correta, então eu falava a palavra do jeito que ela era e não a pronúncia dela né? o professor falava “O que?” /.../ então isso né? então essa dificuldade de pronúncia,..., que, que tem né? que dificulta a compreensão de fil-, dificulta a comunicação né? a nossa comunicação com os nativos e eles não gostam de falar com pessoas que não pronunciam, com pessoas que não têm fluência na língua deles né?

(34) Regina: Bom, acredito que pra ser, éh, bem compreendido né? quando a gente conversa em inglês, seria a pronúncia né? você tem que pronunciar bem as palavras né? Por que? Uh, com os nativos pra que eles possam te entender, e para os não-nativos, pra que eles, se eles não sa-, não sabem aquela palavra que você está dizendo pra que eles aprendam e aprendam corretamente, então eu busco sempre saber pronunciar cada palavra né? /.../

(35) Rosana: O que eu considero fundamental para ser compreendido? Uh, quando converso em inglês? Uh, acredito que seja, uh, pronúncia, a sua pronúncia, uh, deve ser clara, uh, e com uh,.....,e como em qualquer outra conversa, uh, o contato visual, a forma como você se expressa, uh, articulando a sua voz, uh, ou a sua, ou se posicionando de uma forma adequada, falando pausadamente uh, enfim, uh, acredito não ser muito diferente a conversa em, em qualquer outra língua, uh, mas acredito que a ênfase se dê realmente pelo fato de você, uh, saber pronunciar bem as palavras e usar o,.....,uh, o ritmo que a língua requer.

(36) Antônia: Eh, uma questão fundamental pra que a gente seja compreendido né? quando conversa em inglês, eu acho que é você procurar ser na- o mais natural possível, pronunciar as palavras né? assim de uma maneira bastante clara, que a pessoa possa te ouvir bem, possa te entender bem, mas eu acho que o mais importante é você ser natural, não forçar né? pra que a comunicação flua, eu acho que se você força, você vai, parecer até assim, {risos} eh, vai ficar estranho, vai soar estranho, você vai parecer uma pessoa que você não é, então, se você é natural, eu acho que as coisas fluem bem, e você acaba sendo compreendido por mais que você tenha um errinho aqui um errinho ali /.../

Pode-se perceber que, para Geraldo, Marta, Regina e Antônia, ‘ser bem compreendido’ significa: *saber pronunciar corretamente em inglês* (Geraldo); *ter uma pronúncia correta* (Marta); *pronunciar bem as palavras* (Regina); *ter uma pronúncia clara, falando pausadamente com o ritmo que a língua requer* (Rosana); *ser o mais natural possível, pronunciar as palavras de uma maneira bastante clara* (Antônia). Em seu imaginário discursivo, os sujeitos-enunciadores denegam os conflitos e tensões constitutivos dos processos interlocucionais nas

línguas, ou seja, vivem a ilusão de que quando falamos, somos compreendidos apenas porque falamos ‘pausadamente’, com uma pronúncia ‘natural’ e ‘clara’. Observo, também, a tensão de Marta ao enunciar sobre essa questão, levando em consideração a constante alternância de pronomes ao longo de sua formulação, ora se aproximando (*a gente tenha uma pronúncia; eu falo isso, eu me lembro assim do meu processo de aprendizagem, às vezes eu queria falar as coisas em inglês né? lá na, na graduação, mas eu não sabia falar a pronúncia correta, então eu falava a palavra do jeito que ela era e não a pronúncia dela né?; a nossa comunicação com os nativos*), ora se distanciando (*uma pessoa com a pronúncia ruim; que você fale na sua língua; do que você falar uma pronúncia de difícil compreensão; então isso né? então essa dificuldade de pronúncia; eles não gostam de falar com pessoas que não pronunciam, com pessoas que não têm fluência na língua deles né?*). Essa alternância faz revelar uma enunciativa num processo de ida e volta identificatória em relação ao objeto do qual se imagina enunciando.

Em suma, observo que ressoam, no funcionamento discursivo dos dizeres desses enunciativos, modos de dizer que apontam para sentidos de denegação de sua constituição enquanto sujeitos brasileiros que falam uma língua outra e para sentidos de silenciamento das tensões e conflitos constitutivos da enunciação oral tanto na língua materna quanto na estrangeira e de sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa. Nesse sentido, mais uma vez, sou levada a pontuar que a pronúncia ocupa um lugar imaginariamente construído que atravessa a história desses professores enquanto sujeitos falantes-aprendentes-ensinantes-usuários da língua inglesa.

Um outro desdobramento do lugar imaginariamente construído para a pronúncia, aqui observado, diz respeito à forma como os sujeitos-enunciativos, nas seqüências discursivas abaixo, descrevem suas sensações em relação aos sons da língua inglesa (AREDA 31).

(37) Fabiana: Bom, quando eu ouço um som de língua inglesa isso me agrada né? como *uma música pros meus ouvidos*, eu eu assim eu realmente *eu tenho uma boa sensação quando eu ouço o som da língua inglesa né?* eu acho que,...,que é uma língua bonita de ser ouvida né? assim como a minha língua materna também é, bonita, eu também tenho essa essa né? *esse esse fascínio por tá escutando, a língua inglesa.*

(38) Rosana: Uh, quanto aos sons da língua inglesa, uh, *eu os acho fascinantes, intrigantes, uh, e, e, e se- e essa é uma parte da língua que eu aDOro, aDOro estudar pronúncia, adoro uh, uh, aprendER palavras novas, repetir palavras que tenham sons difíceis, uh, gosto muito e,...,éh, tenho plena consciência que muitos deles são, uh, difíceis*, especialmente pra aprendizagem de adulto, uh, mas enfim, uh, os sons da língua inglesa são MUITO legais e, e, uh, interessantes.

(39) Angélica: Uh, a questão do som da língua inglesa,...,a sensação que dá né, é,...,a *sensação pra mim seria, uh de vibração*, eu gosto de ouvir uma música inglesa, ou até às vezes uma pessoa FAlando, conversando com você em inglês, parece que dá *uma vibração muito boa, positiva, né?, éh, mesmo a palavra tendo um sentido negativo, a gente percebe que a língua inglesa soa gostoso ao nosso ouvido.*

(40) Antônia: Eh, as minhas sensações em relação aos sons da língua inglesa são assim, *fantásticas*, porque eu acho assim, *o som da língua é uma MÚsica pros meus ouvidos, então eu fico muito feliz quando eu posso ouvir, quando eu posso FALAR né? quando eu posso ler em voz alta né?* alguma coisa em inglês porque, a sonoridade, das letras assim, me atraem e me deixam assim, com *uma sensação de, de bem estar muito grande*.

Quando descrevem suas sensações em relação aos sons da língua inglesa, observo, no funcionamento discursivo das seqüências discursivas acima, modos de dizer ressonantes. Pontuo aqui alguns itens lexicais como substantivos (*fascínio e vibração*), adjetivos (*fascinantes, intrigantes, fantásticas*), construções que funcionam parafrasticamente (*como uma música para os meus ouvidos; me agrada; vibração muito boa, positiva; soa gostoso ao nosso ouvido; feliz quando posso ouvir, falar, ler em voz alta; sensação de bem estar muito grande*), afirmações categóricas (*é uma língua bonita de ser ouvida; adoro estudar pronúncia; adoro repetir palavras que tenham sons difíceis; tenho plena consciência que muitos deles são difíceis*).

Esses modos de dizer, ressonâncias discursivas de significação, apontam para a construção da representação de um sentido preponderante, ou seja, para que ocupem a posição ‘de sujeito em língua inglesa’, os sujeitos-enunciadores estabelecem uma relação de identificação simbólica com os sons da língua inglesa, manifestada pelo fascínio exercido por esses sons (que são de ‘um outro’). Isso me remete às reflexões de Kristeva (1994) quando questiona e problematiza:

É possível ser estrangeiro e ser feliz? O estrangeiro suscita uma nova idéia de felicidade. Entre fuga e origem: um limite frágil, uma homeostase provisória. Assentada, presente, por vezes incontestável, essa felicidade, entretanto, sabe estar em trânsito, como o fogo que somente brilha porque consome. A felicidade estranha do estrangeiro é a de manter essa eternidade em fuga ou esse transitório perpétuo (p. 12).

É essa eternidade em fuga e esse transitório perpétuo que aparece como efeito de sentido dos dizeres desses sujeitos aqui em análise. Ao revelarem a ‘felicidade’ que os sons da língua inglesa são capazes de proporcionar, denegam sua condição de sujeitos brasileiros (falantes de uma língua estrangeira) e se constituem sujeito do desejo do outro. Essa denegação pode ser percebida, inclusive, pelo enunciado de Angélica (39) ao afirmar que *mesmo a palavra tendo um sentido negativo, a gente percebe que a língua inglesa soa gostoso ao nosso ouvido*.

Os dizeres de Angélica me remetem a Melnan (1992), quando narra uma experiência por ele vivenciada:

Tive o prazer de escutar, uma noite dessas, uma língua que é o português do Brasil e que, devo dizer, me alegra sempre porque, na medida em que não a compreendo, o que escuto é verdadeiramente o canto dos pássaros na floresta amazônica. Isto para mim

torna esta língua naturalmente repousante e muito agradável. Fico tranqüilo uma vez que não compreendo nada, e além disso, sou ninado por essa bela música. E posso verificar, como disse há pouco, que a pessoa que a articula não coloca absolutamente sua voz da mesma forma que a coloca em francês (p. 52).

Refletindo sobre sua própria experiência, o autor postula que em toda fala há o canto, e que em geral quando se aprende uma língua estrangeira, “o canto é o que recusamos abandonar. Queremos mudar de língua, mas queremos guardar a música da outra” (p. 52). Ele, então, questiona porque queremos falar nossa nova língua com a música da outra e porque temos a impressão de conservar nossa identidade, já que é evidente que falar uma língua estrangeira é despersonalizante. Questiona ainda porque então acreditamos conversar a língua estrangeira ao conservar a música da língua precedente e se isso poderia querer dizer que um dos elementos que asseguram a identidade daquele que fala uma língua é ligado à música. E finaliza: Por que não?

Entendo que o fascínio pelo som de uma língua outra - e o desejo de pronunciar esses sons como os nativos - se configura como uma forma do sujeito-enunciador construir uma forma de pertencimento a essa língua, mitigando, assim, o estranhamento que essa língua lhe causa em sua constituição de sujeito-falante da língua estrangeira.

Em resumo, ao se inscreverem na ‘falta de pronúncia’, os sujeitos-enunciadores apagam e denegam sua condição de sujeito em língua materna, inscrito em uma língua estrangeira e silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa na língua inglesa.

A seguir, passo a tratar da segunda subinstância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa enquanto ‘falta do presente’: a falta de fluência.

5.1.1.2.2. A falta de fluência: “Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa”

Como na questão da ‘pronúncia’ em língua inglesa, a ‘fluência’, ainda que não tenha sido nominalmente pontuada nas perguntas do Questionário AREDA, manifestou-se em várias e diferentes respostas. Observemos, primeiramente, as duas seqüências discursivas a seguir:

(41) Antônia: O que eu acho que *poderia melhorar no meu inglês é a minha fluência*, eu acho que,...,ela não, não é TÃO legal, uma vez que eu não tenho oportunidade de estar falando sempre, utilizando o meu inglês como minha língua dominante, então eu acho que *a minha dificuldade maior,...,é não poder né? utilizar, não poder me comunicar, eh, BEM, com a fluência que eu assim, {risos} com o que eu imagino sempre, que eu quero um dia poder, estar falando tal qual eles falam né? com a fluência que eles têm.*

(42) Angélica: Eu acho que devo melhorar em todos os sentidos, o meu inglês, pois, éh tenho dificuldade de falar ouvir escrever e ler, éh, *eu queria tornar-me mais fluente, nessas habilidades, principalmente no falar e, e no escrever, né?* porque, eu acho que necessito mais, principalmente, éh, por estar mexendo, éh, nessa área da literatura, o ler, às vezes a gente vai decifrando, mas o escrever e o falar eu acho que é essencial, principalmente pra ter contato com outras pessoas.

Observo que Antônia (41), quando questionada sobre o que poderia melhorar no seu inglês (AREDA 27), lança mão de uma afirmação categórica (*é a minha fluência*). E para ela, essa seria a condição para se *comunicar bem*, para *um dia poder estar falando tal qual eles falam*. No imaginário discursivo de Antônia, a fluência é o elemento que lhe faria atingir a competência oral-enunciativa por ela idealizada e que lhe falta (*a fluência que eles têm*). A recorrência do pronome pessoal *eles* produz efeitos de sentido que remetem ao lugar que ela deseja ocupar enquanto falante de língua inglesa, o lugar do outro-nativo.

Os dizeres de Angélica (42), quando também questionada sobre o que poderia melhorar no seu inglês (AREDA 27), apontam para sentidos de inscrição na falta de fluência (*devo melhorar*) e no desejo dessa fluência (*eu queria*). Ao enfatizar, *principalmente no falar*, vem à tona a representação do que lhe falta: ser ‘fluente’ para ‘falar bem’.

No depoimento de Rosana, a questão da fluência se fez presente em três diferentes momentos:

(43) Rosana: Acredito que eu poderei melhorar meu inglês, uh, em duas habilidades, como já disse anteriormente, uh, *poderei melhorar a minha fluência /.../*

(44) Rosana: */.../* como você se sente quando tem necessidade de falar? Essa realmente é,...é das quatro habilidades a que todos nós, uh, almejamos, uh, não só nos co- nos comunicar, mas nos comunicar de uma forma efeTIva, uh, o que é muito difícil, uh, adquirir PRINcipalmente no meu caso como eu não tive um, um curso de língua uh, uh, digamos, sistemático, eh, *tenho certeza de que a minha necessidade de fala, de fluência na língua inglesa se dá, se deu ou se dá pelo fato de não ter tido um curso melhor elaborado ou melhor acompanhado /.../*

(45) Rosana: O que mais me incomoda em relação à língua inglesa? Talvez não seja incomodar,...seja a habilidade de, da fala, uh, *o que mais nós gostaríamos de ser, uh,...,realmente é ser fluente na língua inglesa, não cometer tantos erros gramaticais*, mesmo embora você os cometa e no mesmo momento você percebe que os cometeu, você não gostaria de tê-los cometido, uh,...,enfim, *acredito que gostaríamos de ser FLUentes na língua inglesa, sem muitas, uh,...,paradas ou sem muitas interrupções na fala.*

Relevante observar que Rosana não utiliza o modalizador oferecido no Questionário AREDA (poderei). Ao pontuar o que poderia melhorar no seu inglês (AREDA 27), utiliza o verbo no futuro (*poderei melhorar a minha fluência*), um deslize que produz uma significação de ainda estar ocupando o lugar de um desejo que vai além do presente. Na seqüência discursiva (44), quando solicitada a descrever a sua relação com a língua inglesa nas quatro habilidades (AREDA 23), deixa escapar o lugar primordial que a oralidade (*necessidade de falar*) ocupa em seu processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa (*Essa realmente é,...é das quatro*

habilidades a que todos nós, uh, almejamos). O uso do verbo ‘almejar’ e da assertiva *tenho certeza de que a minha necessidade de fala, de fluência na língua inglesa se dá, se deu ou se dá pelo fato de não ter tido um curso melhor elaborado* - atentando para a alternância do uso do verbo dar no passado (*deu*) e no presente (*dá*) -, apontam para sentidos de que Rosana se constitui sujeito do devir, à espera da fluência idealizada (*comunicar de forma efetiva, o que é muito difícil*) e, conseqüentemente, de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada. O sujeito desejante se faz mais evidente, ainda, na seqüência discursiva (45), quando questionada sobre o que mais lhe incomoda em sua relação com a língua inglesa (AREDA 27): *nós gostaríamos de ser, uh,...,realmente é ser fluente na língua inglesa, não cometer tantos erros gramaticais, acredito que gostaríamos de ser FLUentes na língua inglesa, sem muitas, uh,...paradas ou sem muitas interrupções na fala*. Ao se remeter às ‘paradas’ e ‘interrupções’ na fala, Rosana, deixa vir à tona o sujeito que se constitui na alteridade entre falar a língua materna e falar a língua estrangeira. Interdiscursivamente, Rosana aponta para sentidos de ‘falar a língua estrangeira como se fala a língua materna’ (essa, imaginariamente construída como ‘sem paradas e sem interrupções’). Por mecanismos enunciativos de denegação, a professora apaga as tensões da relação sujeito/linguagem e, em seu imaginário discursivo, surgem sentidos de que o lugar da língua materna e o lugar da língua estrangeira são os mesmos para o sujeito em enunciação oral na língua inglesa.

Esses mesmos mecanismos enunciativos podem ser observados nos dizeres de Giovana (46) que, quando solicitada a dizer quais os contatos em língua inglesa lhe deixaram as melhores e piores lembranças (AREDA 22), relata uma experiência vivenciada no exterior:

(46) Giovana: Uh, eu tive alguns contatos sim com a com a língua inglesa que me deixaram um pouco assim frustrada uh, o primeiro que vem em mente, foi quando eu cheguei nos Estados Unidos e uma amiga brasileira que fo- formou comigo aqui na [nome da universidade federal] também estava lá me esperando no aeroporto e ela já falou uma, uma coisa comigo em inglês e eu meio que não entendi e, já criei aquela imagem que ia ser tudo muito difícil, *então tinha uh, uma vontade de conversar com todo mundo, mas não conseguia me comunicar, então durante um mês foi isso, eu sentia muita dor de cabeça, ficava triste*, tentava assistir televisão e não entendia, mas eu sempre fui muito atenta, eu observava tudo ouvia tudo, ouvia uma palavra que eu não conhecia passava três dias eu ouvia aquela palavra de novo, *então isso foi como se fosse uma nuvem preta* que foi passando passando passando, quando eu vi, eh, eu já me senti muito bem comunicando com a língua inglesa, /.../ as melhores lembranças éh, éh, eu acho que T Odo dia eu tenho uma coisa boa acontecendo, uma coisa que um aluno te fala, um elogio, um progresso que você vê éh,...,sabe, *eu lembro de ter sonhado em inglês, isso foi uma felicidade muito grande pra mim, eu “Nossa, sonhei em inglês, não acredito!” éh, “Eu ‘tava falando fluentemente”*, então eu tenho assim várias, memórias uh, boas.

Em sua narrativa, surgem sentidos de exclusão ao se deparar com o contexto de um país falante de língua inglesa (*frustrada, não entendi, ia ser tudo muito difícil, tinha vontade de conversar com todo mundo, mas não conseguia me comunicar, ficava triste*), sendo que a

enunciadora, inclusive, somatiza sua falta de fluência (*eu sentia muita dor de cabeça*). O uso da metáfora ‘nuvem preta’ aponta não só para sentidos de exclusão, mas também para sentidos de não-identificação e não-pertencimento àquele lugar outro com sua língua outra. Esses sentidos são construídos nos dizeres sobre as piores lembranças que se contrapõe aos dizeres sobre as melhores lembranças, quando narra um sonho que teve: *eu lembro de ter sonhado em inglês, isso foi uma felicidade muito grande pra mim, eu “Nossa, sonhei em inglês, não acredito!” éh, “Eu ‘tava falando fluentemente”*. Giovana carrega para seu sonho o ‘falar fluentemente’, ou seja, esse modo de falar se configura em um desejo ainda distante e a ser alcançado. Como analisado anteriormente, ao manifestar a ‘felicidade’ causada por ‘estar falando fluentemente’, a enunciadora denega sua condição de sujeito brasileiro (falante de uma língua estrangeira) e se constitui sujeito do desejo de ser (fluyente) como outro.

A falta de fluência se faz revelar, também, nos depoimentos de Geraldo (47) e Alice (48). Nesse caso, observo como seus dizeres são constituídos por outros dizeres, atravessados por outras vozes, parte de sua memória discursiva. Passemos a analisá-los.

(47) Geraldo: Nas vezes que tive oportunidade de conversar com falantes nativos de língua inglesa, *pude perceber que o inglês deles sempre era MUIto rápido, eles falavam MUIto depressa e quase não dava tempo, {risos} digamos, do cérebro raciocinar, eh, codificar a informação, pra gente poder responder a tempo*, ou seja, uh, uh, o que eu vejo de difícil aí é o seguinte, *você a a-prender a falar e a raciocinar rápido em inglês*.

(48) Alice: Acho que o fundamental quando você conversa em inglês,..., éh, nativo ou não, de você ser compreendido é você saber transmitir aquilo que você está pensando, não é? e isso vem com o decorrer do tempo com aquela aquisição de bagagem mesmo né? de vocabulário inclusive, porque quando a pessoa está aprendendo uma língua diferente da dela, da materna, a tendência primeira é você pensar na língua materna e depois reproduzir aquilo dentro do idioma que está aprendendo,...,então *você fica fazendo pausas durante as falas, não é? pensando muitas vezes, você não quer dizer uma coisa, diz outro tipo de palavra, isso já, já gera né? uma complicação dentro do pensamento, e a pessoa fica sem entender, então você poder transmitir aquilo, poder reproduzir sua fala, espontaneamente, não é? e conseguir ser entendido, {final do lado A da fita} a sua idéia ser captada*, isso é muito interessante, é uma coisa muito gratificante para ambas as partes.

Percebo que, embora Geraldo e Alice não utilizem o termo ‘fluência’, lançam mão de outras vozes para evocá-la. Geraldo, ao descrever com se vê ao conversar com falantes nativos de língua inglesa (AREDA 29), marca a significação de dificuldade em compreendê-los (*o inglês deles sempre era MUIto rápido, eles falavam MUIto depressa*). Enunciando do lugar discursivo de aprendiz de língua inglesa, marca o desdobramento dessa significação (*o que eu vejo de difícil aí é o seguinte, você a a-prender a falar e a raciocinar rápido em inglês*).

Alice evoca a questão da fluência, ao ser questionada sobre o que considera como fundamental para ser bem compreendida quando conversa em inglês com nativos e não-nativos (AREDA 30): *saber transmitir aquilo que você está pensando; poder transmitir aquilo, poder*

reproduzir sua fala, espontaneamente; a sua idéia ser captada). Descreve, por outro lado, como entende a dificuldade para ser bem compreendida, por meio do enunciado: *então você fica fazendo pausas durante as falas, não é? pensando muitas vezes, você não quer dizer uma coisa, diz outro tipo de palavra, isso já, já gera né? uma complicação dentro do pensamento, e a pessoa fica sem entender*.

Percebo, nesse caso, a presença da heterogeneidade constitutiva (Authier-Revuz, 2004) nos dizeres de Geraldo e Alice. Como efeito de uma manifestação interdiscursiva, os sujeitos deixam marcas do discurso científico que circula no Curso de Letras. Para enunciar como se vêem, recorrem às vozes, como por exemplo, dos dicionários da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, comumente utilizados nas disciplinas pedagógicas. Os dizeres proferidos pelos enunciadores dialogam com os dizeres, por exemplo, presentes na definição de fluência apresentada no *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (Richards, Platt & Platt, 1996)⁶ e discutida no capítulo primeiro desta tese.

Portanto, Alice e Geraldo, ainda que não tenham o termo ‘fluência’ presentes em seus dizeres, a ele se referem como parte constitutiva de algo que lhes falta, ou seja, falta-lhes falar natural, normal e continuamente; falar sem dificuldades; comunicar idéias, ter comando/controle da língua e da entoação; ter boa pronúncia. Denegam, assim, que a fluência, parte constitutiva da relação que o sujeito estabelece com as línguas, deve ser pensada como funcionamento discursivo e, dessa forma, se constitui como o lugar sócio-histórico do qual o sujeito fala. Nessa relação imaginária que constroem com a ‘fluência’ (e com sua relação com a língua inglesa), não há espaço para equívocos, falhas, lapsos ou deslizos. Poder-se-ia dizer, então, que não há espaço para o sujeito.

Cumpramos ressaltar que Alice, como Rosana (45), deixa vir à tona o sujeito que se constitui na alteridade entre falar a língua materna e falar a língua estrangeira (*porque quando a pessoa está aprendendo uma língua diferente da dela, da materna, a tendência primeira é você pensar na língua materna e depois reproduzir aquilo dentro do idioma que está aprendendo*). No imaginário de Alice, a fluência ideal será alcançada quando essa ‘tendência’ puder ser abandonada, o que me leva a perceber que há aqui um mecanismo de denegação em

⁶ “traços que dão à fala as qualidades de ser natural e normal, incluindo o uso ‘como o do nativo’ de pausamento, ritmo, entonação, acento, velocidade de fala e o uso de interjeições e interrupções. No ensino de língua segunda e estrangeira, a fluência descreve o nível de proficiência na comunicação que inclui: a) a habilidade de produzir a língua falada e/ou escrita com facilidade/naturalidade; b) a habilidade de falar com um bom, mas não necessariamente perfeito comando de entonação, vocabulário e gramática; c) a habilidade de comunicar idéias efetivamente; d) a habilidade de produzir fala contínua sem causar dificuldades de compreensão ou uma quebra/interrupção na comunicação” (grifos meus) (RICHARDS, PLATT & PLATT, 1996:141-142).

funcionamento, em que as tensões próprias da relação sujeito/linguagem são esquecidas e apagadas.

Ao se inscreverem na ‘falta de fluência’, os sujeitos-enunciadores, da mesma forma como analisado na ‘falta de pronúncia’, apagam e denegam sua condição de sujeito em língua materna, inscritos em uma língua estrangeira e silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa na língua inglesa.

A seguir, passo a tratar da terceira subinstância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa enquanto ‘falta do presente’: a falta de (ampliar) vocabulário.

5.1.1.2.3. A falta de (ampliar) vocabulário: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe”

Na primeira sincronia, alguns participantes da pesquisa, no lugar discursivo licenciando, representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘falta de vocabulário’. Essa representação atravessa a história desses sujeitos, torna-se constitutiva e leva à construção de uma representação outra, na segunda sincronia, quando enunciam do lugar discursivo licenciado: se antes a falta era ‘do vocabulário’, oito anos depois, a falta é ‘ampliar esse vocabulário’. Vejamos as seqüências discursivas que se seguem:

(49) Fabiana: Em relação ao que eu poderia melhorar no meu inglês, eu acho que a gente sempre pode tá melhorando TUDO né? na, no inglês né? eu acho que, éh, eu gostaria de melhorar a minha pronúncia, *eu gostaria de melhorar, o meu vocabulário né? eu sempre tive muita vontade de, de amPLIar muito o meu vocabulário né? /.../* a leitura dá grandes oportunidades, quando eu trabalho com Literatura Inglesa e Norte-Americana eu leio muito né? muitos contos, poemas em inglês e,...e isso tem me ajudado bastante a ampliar meu vocabulário, *mas eu gostaria ainda de am- de ampliar éh, muito mais né? eu eu, tem hora que eu sinto necessidade assim, eu gostaria de de, de, de saber né? éh, todo o vocabulário que um nativo sabe*, porque é lógico a gente se comunica com,...certo número de palavras né? éh, sem necessidade de outras tantas, *mas eu gostaria de aprender mais vocabulário né? se fosse possível.*

(50) Regina: Uh, *eu gostaria de aprender muito mais palavras né? palavras novas*, éh, gostaria de aprender a, a falar muito mais também né? /.../ eu queria ter contato maior mesmo com a língua sabe? digamos assim, éh, quase que vinte e quatro horas, *se eu pudesse eu iria morar no exterior, porque aí sim eu ia aprender muito mesmo, /.../*

(51) Giovana: Bom, eu acho que,...éh, *eu preciso utilizar mais estruturas avançadas da língua éh, saber mais assim, phrasal verbs mais avançados uh, gírias* que eu gosto muito eu, que eu pesquiso muito uh, idiomas, então éh,...eu não gostaria de ser falante de língua inglesa assim um falante ingênuo, éh, eu até uma colega minha mesmo fala éh, *ser um falante de, de um inglês assim adolescente, eu queria éh, ter essa língua realmente éh, bastante desenvolvida.*

(52) Giovana: O que mais me incomoda,...com assim a,...com a língua inglesa, em relação à língua inglesa, *é essa falta que eu sinto, de um vocabulário mais avançado*, às vezes eu assisto televisão, eu sempre ouço primeiro pra depois ler as legendas e falo “Nossa, mas eu conh- eu lembro dessa palavra, mas que que é mesmo?” então às vezes isso me incomoda bastante /.../

(53) Giovana: /.../ comecei a estudar para os exames de Cambridge éh, estou estudando até hoje, éh tem seis meses que eu comecei, tenho estudado em casa, não cheguei ainda a fazer as provas porque eu acho que eu ainda não estou preparada, *mas ao mesmo tempo eu penso também que o meu inglês ele abaixou um pouco o nível assim, às vezes falta de vocabulário*, eu não sei se é pelo fato que eu tenho dado aulas assim mais pra crianças porque eu gosto muito, *então eu acho que eu tenho pouco contato com o vocabulário mais avançado*.

(54) Amanda: Eu poderia melhorar MUITO mesmo era é, é isso, é a a a questão, a minha habilidade quanto a ouvir, e sempre eu tô busCANdo também livros, éh, adoro aprender muito *eu sou muito preocupada com com léxico com com aprender, com ter uma grande quantidade {risos} de de voca- um vocabulário AMPlo*, então assim eu sempre tô preocupada com isso, busco muito éh éh em livros, a Internet e ou- entre outras coisas, éh, em filmes né? e tal.

(55) Amanda: Éh, bom, fundamental? Uh,...,olha que, às vez- às vezes quan- a gente quando é é é falante, quando não é nativo né? você fica preocupado muito,...,eu vou dizer meu ponto de vista, com éh, se ele vai entender, se você tá, a pronúncia, até mesmo a estrutura gramatical, eu fico muito preocupada com a estrutura gramatical, se eu tô usando aquele conectivo certo, se ai! se eu, o auxiliar ali é correto né? se eu falei a palavra correta e, então assim eu fico preocupada com, nesse âmbito, agora,...,eu já percebi isso daí, percebi por, através de de livro, pesquisa que eu já fiz, revista até mesmo da área que,...,éh,...,o cuidado que a gente deve ter, que às vezes eles percebem é quando você é um falante inocente éh, eu eu achei tão interessante é que às vezes você usa uma palavra, só que naquele contexto não é aquilo, n- ela não se enquadra bem, então eles percebem que você não é um falante nativo né? e eu fico com essa preocupação também.

Quando solicitadas a pontuar o que acham que poderiam melhorar no seu inglês (AREDA 27), Fabiana (49), Regina (50) e Giovana (51), deixam vir à tona que não lhes falta o vocabulário, mas fazem marcar que o vocabulário (hoje existente) seja ampliado: *eu sempre tive muita vontade de, de amPLIar muito o meu vocabulário né? mas eu gostaria ainda de am- de ampliar éh, muito mais né?* (Fabiana); *eu gostaria de aprender muito mais palavras né?* (Regina); *eu preciso utilizar mais estruturas avançadas da língua éh, saber mais assim, phrasal verbs mais avançados uh, gírias idiomas* (Giovana).

No funcionamento discursivo dos dizeres de Fabiana e Regina, ressoam construções parafrásticas (*eu sempre tive muita vontade, eu gostaria de aprender*) que apontam para sentidos de ‘aquisição ainda não alcançada’, deixando vir á tona o sujeito do devir, sempre á espera da completude de vocabulário, um vocabulário, que em seu imaginário discursivo, as tornariam oralmente competentes.

Relevante observar, também, no funcionamento discursivo dos dizeres de Giovana (51), o uso das locuções verbais ‘preciso utilizar, preciso saber’ (*eu preciso utilizar mais estruturas avançadas da língua éh, saber mais assim, phrasal verbs mais avançados uh, gírias*), que faz surgir o sentido de prioridade que a ‘aquisição’ de (mais) vocabulário (estruturas mais avançadas, *phrasal verbs*, gírias) ocupa em seu imaginário discursivo, ou seja, imaginariamente, para essa enunciatória – e para Amanda (55) também - esse vocabulário avançado lhes permitiria ocupar um lugar outro, o do falante nativo (*eles percebem*), aquele ‘não ingênuo, não adolescente, não inocente’ (*eu não gostaria de ser falante de língua inglesa assim um falante*

ingênuo, ser um falante de um inglês assim adolescente; às vezes eles percebem é quando você é um falante inocente).

Dessa forma, posso observar que, ao se inscreverem na ‘falta de (ampliar) vocabulário’, ressoam, no funcionamento discursivo dos dizeres desses sujeitos, mecanismos enunciativos de alteridade, marcada pelo desejo de se ter o vocabulário do outro (o nativo); de denegação de suas limitações enquanto sujeitos de uma língua materna, inscritos em uma língua outra; de esquecimento da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada (em relação ao vocabulário da língua inglesa) em se constituir sujeito em uma língua outra. Dessa forma, apagam as tensões constitutivas dos processos interpelativos em língua inglesa, vivendo a ilusão de que ‘ampliar o vocabulário’ lhes permitirá alcançar a competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

A seguir, passo a tratar da quarta subinstância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa enquanto ‘falta do presente’: a falta de ‘ouvir’ mais.

5.1.1.2.4. A falta de ‘ouvir’ mais: “Tenho que escutar mais, estar mais em contato com o *listening* pra que eu treine mais os meus ouvidos”

A inscrição em uma falta outra pode também ser observada nos dizeres dos participantes da pesquisa. Essa falta diz respeito à relação que eles estabelecem com a produção oral do outro que é constitutiva de sua própria produção oral. Dito de outra forma, ‘ouvir mais e melhor’, no imaginário discursivo de alguns enunciadore, lhes propiciará o desenvolvimento de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa (‘falar mais e melhor’). Analiso, a seguir, as formulações de Amanda, Marta e Diego.

(56) Amanda: O que mais me incomoda em relação à língua ingle- ah! *é essa minha éh Falha, que eu ainda não consegui suprir, mas eu acho que com o tempo eu vou melhorar mais éh, o ouvir, eu preciso desenvolver essa habilidade em mim.*

(57) Marta: Bom, eu acho assim que *no ouvir, ah, eu ainda tenho assim,...,.,.,., dificuldades, eu tenho algumas lacunas que eu preciso preencher, eu preciso ouvir mais, porque o listening né? às vezes a gente tem muita dificuldade no listening, e então eu tenho, eu sinto que eu tenho que escutar mais, estar mais em contato né? no listening pra que eu né? treine mais os meus ouvidos.* O falar eu sinto que eu melhorei bastante né? eu tinha medo antes, eu criava mecanismos de resistência pra falar e, procurava não falar, então hoje eu sinto vontade de falar né? de falar, falar com as pessoas, de falar com meus alunos né? /.../

(58) Diego: Eu creio que assim como a maioria, eu não tenho problema eh, com o ler e o escrever, *porém {risos} não posso dizer a mesma coisa em relação a, ao ouvir e falar, ao listening e ao speaking, porque eu, eu acho que eh, esse, eu diria, eu chamaria esses eh, essas duas partes da língua como o momento da verdade ou o momento eh, real em que você coloca ali a língua em prática, então pra, e numa ordem de classificação, eu colocaria o, o*

listening como o, o mais difícil e, ou o pior, e, e o falar o, o segundo eh,..., aí o menos pior ou,..., mas com também com um certo grau de dificuldade /.../

Posso observar que Amanda (56), ao pontuar o que mais lhe incomoda em sua relação com a língua inglesa (AREDA 26), lança mão da assertiva *é essa minha falha que eu ainda não consegui suprir*. Essa assertiva revela a sua inscrição na falta do ‘ouvir melhor’, sendo que o uso da explicativa (*que eu ainda não consegui suprir*) e da afirmação categórica (*eu preciso desenvolver essa habilidade em mim*) apontam para sentidos de incompletude, de como a falta de ouvir ‘mais e melhor’ se instaura no imaginário da enunciativa, ou seja, compreender melhor a produção oral de seus interlocutores constitui-se em um devir que, na alteridade, lhe proporcionaria uma competência oral-enunciativa mais satisfatória.

Esses mesmos sentidos podem ser percebidos no dizeres de Marta (57), quando descreve a sua relação com a língua inglesa nas quatro habilidades (AREDA 23): (*eu ainda tenho assim,..., dificuldades, eu tenho algumas lacunas que eu preciso preencher, eu preciso ouvir mais*). Relevante, porém, observar, no funcionamento discursivo dos dizeres de Marta, o uso do verbo ‘treinar’ (*eu sinto que eu tenho que escutar mais, estar mais em contato né? no listening pra que eu né? treine mais os meus ouvidos*). Ao evocar esse verbo, a enunciativa deixa revelar a voz do estruturalismo que lhe constitui como sujeito, na crença de que o ‘treinamento’ evocado lhe permitirá melhor interagir com a produção oral de seus interlocutores.

A inscrição de Diego na falta do ‘ouvir mais e melhor’ pode ser percebida quando, ao descrever a sua relação com a língua inglesa nas quatro habilidades (AREDA 23), pontua o *listening* como a habilidade *mais difícil e pior*. Relevante observar que a inscrição na falta do ‘ouvir mais e melhor’ se dá na alteridade da inscrição da falta de ‘falar mais e melhor’ (*eu acho que eh, esse, eu diria, eu chamaria esses eh, essas duas partes da língua como o momento da verdade ou o momento eh, real em que você coloca ali a língua em prática*). Ao descrever o *listening* e o *speaking* como ‘momentos da verdade’, ‘momentos reais em que se coloca a língua em prática’, emerge, interdiscursivamente, sentidos de que essas habilidades devam ser desenvolvidas sem conflitos e tensões. Mais uma vez, percebo que a relação estabelecida com as línguas, no imaginário de Diego, é negada em suas contradições constitutivas, sendo que nessa relação imaginária que ele estabelece com a língua inglesa, não há espaço para as faltas, para os deslizos, para os equívocos, para os deslizos. A produção oral de seus interlocutores (*o pior*) e a sua própria produção oral (*o menos pior*) se constituem, assim, dialeticamente, e lhe constituem sujeito do devir, sempre à espera da competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

Dessa forma, posso observar que, ao se inscreverem na falta de ‘ouvir mais e melhor’, ressoam, no funcionamento discursivo dos dizeres desses sujeitos, mecanismos enunciativos de alteridade, marcada pelo desejo de ‘ouvir’ o outro para ‘falar’ melhor; de denegação de suas limitações enquanto sujeitos inscritos na discursividade de uma língua estrangeira; de esquecimento da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada (em relação ao ‘ouvir’ a língua inglesa) em se constituir sujeito em uma língua outra. Dessa forma, apagam as tensões constitutivas dos processos interpelativos em língua inglesa, vivendo a ilusão de que ‘ouvir’ mais e melhor lhes permitirá alcançar a competência oral-enunciativa idealizada.

A seguir, passo a tratar da quinta substância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa enquanto ‘falta do presente’: a falta de ‘falar’ mais.

5.1.1.2.5. A falta de ‘falar’ mais: “Falar mesmo não converso com ninguém”

Alguns enunciadores apresentam, na interdiscursividade de seus dizeres, a representação de que sua falta de competência oral-enunciativa se dá pelo fato de não terem oportunidades de estar em contato com a língua inglesa. Essa representação ressoa, primeiramente, quando questionados sobre o que mais lhes incomoda em sua relação com a língua inglesa (AREDA 26). Vejamos as seqüências discursivas a seguir.

(59) Fabiana: Eu não sei se eu entendi muito bem essa pergunta, mas eu acho que o que mais me incomoda em relação com a língua inglesa, *é o fato de eu não poder tá mais em contato com ela né? de FALTAR contato com a língua inglesa, eu acho que eu tenho pouco contato com a língua, eu gostaria de ter mais.*

(60) Geraldo: O que mais me incomoda com relação à língua inglesa *é eu não poder PRATICAR a,...,a FALA, isso é o que mais me deixa eh,...,incomodado, uh, eu gostaria de poder fazer cursos de conversação, poder aplicar isso em sala de aula, mas é meio complicado porque como eu sou professor da eh, de língua estrangeira na área eh, não chama na,...,na rede pública estadual, eu tenho uma sa- eu tenho salas geralmente na fa- com quarenta e cinco, cinquenta e cinco alunos e isso é quase impraticável, você trabalhar com conversação com uma sala tão grande.*

(61) Angélica: O que me incomoda hoje em relação à língua inglesa, *é, não poder ter o contato assíduo né?, quando eu tinha, como eu tinha na época da, desse curso particular,...,porque eu tinha afinidade, tinha mais assiduidade éh, com a língua, hoje eu gostaria de estar praticando-a, né?, /.../*

(62) Antônio: O que ma- o que mais me incomoda em relação à língua inglesa *é o fato de a gente estudar vários vários anos e não poder né? FAlar, se comunicar na outra língua que aprendeu, então eu acho assim, o que me deixa chateada é não poder estar, estar me comunicando nessa língua maravilhosa que eu escolhi pra {fala interrompida, final da fita}.*

A representação da falta que marca os dizeres desses enunciadores é instituída por um modo de dizer ressoante: ‘não poder’ (*é o fato de eu não poder tá mais em contato com ela né?; é eu não poder PRATICAR a,...,a FALA; não poder né? FAlar, se comunicar na outra língua*

que aprendeu). No imaginário desses enunciadore, há o posicionamento de que sua competência oral-enunciativa em língua inglesa poderia ser melhor desenvolvida se tivessem mais contato com a língua, se pudessem falar, comunicar, praticar, fazer cursos de conversação. As vozes do ‘não poder’ dialogam com as vozes do ‘poder’, daqueles aprendizes que, diferentemente dos brasileiros, aprendem a língua inglesa e podem dela fazer uso fora do contexto de sala de aula. Como aprendizes de língua inglesa no Brasil, faltam-lhes oportunidades para desenvolver sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e falta-lhes, como consequência, desenvolver essa habilidade em seus alunos. Isso pode ser observado nos dizeres de Geraldo, quando revela o desejo de ensinar oralidade (*poder aplicar isso em sala de aula*) e atribui a impossibilidade desse ensino à estrutura encontrada nas escolas (*é quase impraticável, você trabalhar com conversação com uma sala tão grande*). Revela-se, portanto, um enunciadore que se reconhece como aquele que ocupa o lugar de professor que não consegue ensinar a competência que ainda almeja alcançar.

A representação de que a falta de competência oral-enunciativa se dá pelo fato de não terem oportunidades de estar em contato com a língua inglesa ressoa, também, quando solicitados a descrever suas experiências de uso do inglês fora do contexto de sala de aula (AREDA 25). Vejamos as formulações de Regina, Fabiana, Geraldo, Alice e Amanda.

(63) Regina: /.../ na escola onde eu trabalho, converso com as professoras em espanhol, com os alunos a aula toda é feita em espanhol, então, é, eu tô trabalhando mais o espanhol. Agora, quanto ao inglês, eu só escrevo alguma coisa, algum e-mail em inglês com uma amiga e *falar mesmo não converso com ninguém porque, é, não tenho assim com quem conversar, eu teria que estar voltando a fazer um curso particular, é, voltado pra conversação que é o que eu quero fazer*, é, nos próximos meses, buscar uma professora boa e fazer conversação.

(64) Fabiana: *Atualmente, bem atualmente eu não tô é, fazendo nenhum, não tenho nenhum contato vamos dizer assim é, ..., com a língua inglesa em relação a, ..., a, aula por exemplo né? eu não tenho conversado assim com ninguém, esporadicamente às vezes quando aparece alguém na faculdade ou intercambiário né? /.../ às vezes pela Internet através de um programa que chama Skype que eu coloquei justamente por conta da viagem do meu irmão, do meu irmão morar no exterior /.../ e hoje às vezes eu eu né? eu tenho meu endereço lá do Skype e eu entro em contato com algumas pessoas que falam inglês e acabo tendo que falar apenas em inglês né? porque às vezes são pessoas que só falam a língua inglesa, então é, eu tenho essa experiência também às vezes de tá conversando, mas é BEM esporádico.*

(65) Geraldo: Durante a minha época de faculdade eu raramente usava inglês fora de sala de aula, e *hoje isso também quase não ocorre* porque a, a não ser uh, ..., nos fatos que eu já citei anteriormente, você encontrar com alguém eh, ..., na rua pedi- te pedindo informação sobre eh, ..., hotéis e etc por exemplo, eu moro em [nome da cidade – uma capital], tem MUITO estrangeiro morando na cidade, de vez em quando eh, eu tenho que dar informações pra um ou pra outro sobre lugares que eles pretendem ir ou querem conhecer etc, *mas mesmo assim, e- eu tenho pouco contato com gente de, de língua estrangeira.*

(66) Alice: *Hoje, é, eu tive acesso, mas não foram muitas não, mais durante a faculdade mesmo /.../ hoje, hoje em dia mesmo, não, já tem algum tempinho assim que não tenho contato com pessoas nativas.*

(67) Amanda: *hoje meu marido, eu e ele de vez em quando nós até falamos inglês e ah! eu procuro assistir ver muitos filmes é, ..., e às vezes eu uh, nós até não colocamos legenda nos filmes pra aproveitar e e ficar ouvindo*

né? ah ah ah sem ler éh, então essas ((...)) experiências. Agora, quanto a falar, falante assim ah! sem dizer na sala de aula mas na sala de aula não é todo o tempo que você Fala né? a língua inglesa /.../

Observo que um modo de descrever suas experiências de uso do inglês fora do contexto de sala de aula ressoa, no funcionamento discursivo dos dizeres desses enunciadorees. Para dar conta do quanto ressentem do contato com a língua inglesa, fazem uso dos itens lexicais ‘mesmo’ e ‘assim’ (*falar mesmo não converso com ninguém não tenho assim com quem conversar; eu não tenho conversado assim com ninguém; hoje em dia mesmo, não, já tem algum tempinho assim que não tenho contato com pessoas nativas; Agora, quanto a falar, falante assim*). Esses itens lexicais produzem sentidos de negação e de um devir que lhes constitui: ainda não falam com a frequência que desejam, do modo como desejam, com os interlocutores que desejam. As ressonâncias de modos de dizer marcados por esses sentidos contribuem para a representação de um sentido predominante de uso do inglês no Brasil, ou seja, não há espaço para que ‘coloquem em prática’ a competência oral-enunciativa que tanto desejam alcançar, a eles é inviabilizada a possibilidade de se expressarem oralmente na língua estrangeira em que se licenciaram.

Nos dizeres de Giovana (68), a inscrição na falta do ‘falar mais e melhor’ irrompe, quando solicitada a avaliar a sua entoação em inglês e os comentários recebidos sobre essa entoação (AREDA 33).

(68) Giovana: Bom, uh,...,eu acho que faz já um tempo que eu não tenho recebido assim comentários a respeito uh, da minha produção oral de língua inglesa, uh,...,mas eu acho que uh, já fui melhor, já, eu acho que eu já falei melhor, *eu acho que tá faltando éh, um contato uh, MAior assim, eu tenho um contato todos os dias, mas eu me refiro a contatos diferentes, a um contato de uh, às vezes assistir mais filmes e, e ler mais e, e praticar mais essa oralidade*, ter encontros “Ah, vamos re- vamos reunir dia tal, vamos só falar inglês”, então eu acho que, que tá faltando isso.

Pode-se perceber que o mesmo modo de dizer, analisado nas seqüências discursivas anteriores, ressoa em seu intradiscurso (*tá faltando éh, um contato uh, MAior assim*), sendo que marca explicitamente o desejo de contatos outros que não os vivenciados na esfera educacional (*eu tenho um contato todos os dias, mas eu me refiro a contatos diferentes*). Há de ressaltar que essa marca também aparece nos dizeres de Geraldo (65) (*eu tenho pouco contato com gente de, de língua estrangeira*) e Alice (*já tem algum tempinho assim que não tenho contato com pessoas nativas*). Portanto, para esses enunciadorees, a falta de contato com a língua inglesa no Brasil se configura como uma limitação para o desenvolvimento de sua competência oral-enunciativa. Ao se inscreverem nessa discursividade, os enunciadorees denegam suas limitações enquanto sujeitos brasileiros inscritos na língua inglesa, esquecem as tensões e conflitos de sua condição lacunar

limitada em se constituir sujeito nessa língua e se constituem sujeitos do devir sempre à espera da competência oral-enunciativa idealizada que, aqui, seria alcançada na medida em que pudessem ter mais contato com a língua inglesa onde vivem, ou seja, no Brasil.

A seguir, passo a tratar da sexta subinstância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa enquanto ‘falta do presente’: a falta de uma experiência no exterior.

5.1.1.2.6. A falta de uma experiência no exterior: “Acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa”

A inscrição na falta do ‘falar mais’ no Brasil, co-ocorre com a inscrição na falta de uma ‘experiência no exterior’, em que os sujeitos-enunciadores revelam uma ilusão de completude, ou seja, a ilusão de que essa experiência suprirá as lacunas de sua competência oral-enunciativa. Observemos as seqüências discursivas a seguir.

(69) Rosana: /.../ Hoje isso acontece, uh, pelos vários contatos que nós temos com professores, com nativos que você encontra, uh, pela Internet, através de leituras, uh,...,através de músicas, que hoje acredito nós procuramos mais chances de ter contato com a língua, mas ainda uh,...,mas ainda eu acredito que não seja, uh, tão forte quanto a experiência, uh, uh, numa lín- num país de língua estrangeira, acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa.

(70) Regina: Bom, obviamente que a viagem foi que me deixou assim as melhores lembranças, além das amizades que eu fiz, uh, lá na Inglaterra, com pessoas que são daqui do Brasil e também com pessoas que são de fora, de Portugal, do Japão, da, do México, de vários países, /.../ as lembranças que eu tenho são as melhores né? desse contato que, éh, é muito bom se a pessoa tiver a oportunidade mesmo de estar ali convivendo com a língua.

(71) Fabiana: Em relação à língua inglesa, éh, o estudo né? de língua inglesa após a minha graduação, eu fiz algum tempo de conversação né? eu conversava com um, um americano né? pra poder manter um pouco a fluência, éh também procurava sempre pegar alguma turma que fosse de conversação, pra poder também tá treinando a língua inglesa e,..., bom foi basicamente isso né? agora no próximo semestre eu provavelmente né? *tô planejando né? se tudo der certo provavelmente vou fazer um curso no exterior né? de um mês, eu tenho um irmão que, que está morando no exterior né? e provavelmente, eu faça um curso de inglês de pelo menos um mês né? pra tá em contato com a língua inglesa.* /.../

(72) Alice: Após o término da faculdade, meu processo de aprendizagem em língua inglesa tem sido aquele que está ao meu alcance, ou seja né?, éh, eu costumo ter acesso a programas em língua inglesa, leio artigos relacionados a isso, mas algum curso, ou *uma viagem ao exterior que era um grande desejo meu, infelizmente não consigo né?* até mesmo após a graduação relacionada porque, tem um custo, não é? {risos} e acho que como você e todos sabem, os recursos financeiros de um professor atualmente, principalmente ligados à rede pública, é um pouco limitado, então isso impede que eu tenha maiores acessos a outro tipo de aprendizagem em inglês, /.../

(73) Diego: O que mais me incomoda na língua inglesa é o *listening*, em segundo o *speaking*,...,isso porque, uh, eu acho que,...,se a gente tem uma, um contato maior com a língua, *se possível eh, estudando fora, eh, ou uh, o que eu que- quero dizer o seguinte eh, vivendo eh, o, o dia-a-dia da, da ling- da língua inglesa na prática, e, e aprendendo também, uh, a, a língua inglesa eh, falada na prática*, e não somente a teórica, eh, eu acho que isso fa- facilita a ge- a vi- a vida da gente na prática também, seja no, no, na área de ensino, seja na área de relações, relações internacionais, contratos internacionais, eh, porque o inglês, assim como toda língua, eh, assim como o nosso português, o *inglês eh, falado, esse, o da rua mesmo, falado na rua, falado em situações reais, uh, as pessoas eh,*

não seguem eh, regras gramaticais ao pé da letra e também eh, os, os, as palavras, os vocábulos não são ditos eh, como estudados eh, por eh, estudantes de língua estrangeira.

Um modo de dizer comparativo aparece, no funcionamento discursivo dos dizeres de Rosana, quando solicitada (AREDA 25) a descrever as suas chances de usar a língua inglesa fora do contexto de sala de aula (*mas ainda eu acredito que não seja, uh, tão forte quanto a experiência, uh, uh, numa lín- num país de língua estrangeira*). Pela comparação estabelecida entre os outros contatos que ela busca ter e o contato com a língua no país falante dessa língua (que ela ainda não teve), faz-se resvalar o sentido de que ‘saber/falar uma língua estrangeira’ é legitimado pela experiência no exterior. O fato de a enunciadora estar no Brasil (desejando uma futura experiência no exterior) implica estar onde não se ‘fala realmente’ a língua inglesa e que esse ‘falar’ está correlacionado a um outro lugar (o país falante da língua). Nesse sentido, enquanto esse deslocamento espacial não lhe é possível, a enunciadora se inscreve na ilusão de que um dia seus desejos (e de outros profissionais da área) serão concretizados; na ilusão de que a diferença que ela almeja (uma competência oral-enunciativa satisfatória) será encontrada nesse lugar outro (*acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa*). Cumpre ressaltar que os dizeres aqui proferidos por Rosana dialogam com os proferidos na sequência discursiva (45), anteriormente analisada, quando a enunciadora se inscreve na ‘falta de fluência’: *nós gostaríamos de ser, uh,...,realmente é ser fluentes na língua inglesa*.

Regina (70) constrói a representação da falta de uma experiência no exterior, ainda que enuncie do lugar discursivo de alguém que já teve essa experiência (fez um curso de um mês na Inglaterra). O uso do advérbio ‘obviamente’ (*obviamente que a viagem foi que me deixou assim as melhores lembranças*) e da assertiva (*é muito bom se a pessoa tiver a oportunidade mesmo de estar ali convivendo com a língua*) faz ressoar a voz daqueles que, por terem tido essa experiência, legitimam a vivência no exterior como espaço de aprendizagem ‘real’ da língua. O que observo, entretanto, é que Regina, mesmo tendo tido uma experiência na Inglaterra, se inscreve em várias representações, até aqui analisadas e, num processo de denegação e silenciamento, ainda alimenta a ilusão de que um lugar outro lhe permitirá desenvolver sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Os sentidos aqui construídos dialogam com aqueles construídos na sequência (50), em que a enunciadora constrói uma representação de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘falta de (ampliar) vocabulário’, ou seja, ela gostaria de ‘aprender mais palavras novas’ e de ‘falar muito mais’, e, num modo

subjuntivo de dizer, afirma: *se eu pudesse eu iria morar no exterior, porque aí sim eu ia aprender muito mesmo.*

Fabiana (71) e Alice (72), quando solicitadas a descrever seu processo de aprendizagem da língua inglesa, após a graduação (AREDA 15), deixam revelar que a experiência no exterior ainda se constitui em algo que lhes falta nesse processo (*agora no próximo semestre eu provavelmente né? tô planejando né? se tudo der certo provavelmente vou fazer um curso no exterior né? de um mês, /.../ provavelmente, eu faça um curso de inglês de pelo menos um mês né? pra tá em contato com a língua inglesa* (Fabiana); *mas algum curso, ou uma viagem ao exterior que era um grande desejo meu, infelizmente não consigo né?* (Alice)). Como Rosana e Regina, num processo de denegação e silenciamento, ainda alimentam a ilusão de que um lugar outro lhes permitirá alcançar a completude de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa.

No caso de Diego (73), a inscrição nessa falta se faz revelar, quando solicitado a pontuar o que mais lhe incomoda em sua relação com a língua inglesa (AREDA 26). O que mais lhe incomoda, em primeiro lugar, é o *listening* (inscrição na ‘falta de ouvir mais e melhor’), em segundo lugar, o *speaking* (inscrição na ‘falta de falar mais e melhor’). Após pontuar o que mais lhe incomoda, irrompe em seu intradiscorso um modo de dizer subjuntivo em que hipotetiza: *se a gente tem uma, um contato maior com a língua, se possível eh, estudando fora, eh, ou uh, o que eu que- quero dizer o seguinte eh, vivendo eh, o, o dia-a-dia da, da ling- da língua inglesa na prática.* Esse modo de dizer aponta para sentidos de tensão e conflito, marcados pelas hesitações em enunciar; para sentidos de denegação (língua inglesa na prática, no dia-a-dia somente se tem no exterior); para sentidos de diferença (aqui não se pode falar como no exterior) e para sentidos de completude (o contato maior o fará falar melhor).

Relevante, nesse momento da análise, observar os dizeres de Marta (74), a seguir:

(74) Marta: */.../ eu tive a oportunidade de estudar inglês com uma americana né? então eu tenho conhecimento do inglês britânico e tenho conhecimento do inglês americano, e tive oportunidade de tá ouvindo pessoas né? missionários, da Inglaterra, do Reino Unido, dos Estados Unidos que vêm até aqui em [nome da cidade] né? então eu tenho, sempre tenho oportunidade de tá ouvindo essas pessoas, então esses foram os contatos né? que eu tive né? ainda não fui a nenhum desses países, mas eles já vieram até mim né? ((estudei?)) com pessoas que vêm até aqui, então esses são os meus contatos com língua inglesa, e através da escola específica de inglês que eu fiz também, o [nome do instituo de idiomas].*

Quando solicitada a descrever seus contatos com a língua inglesa (AREDA 21), posso observar que americanos e britânicos ocupam, no imaginário discursivo da enunciadora, uma posição privilegiada em relação aos outros povos falantes da língua inglesa (*eu tive a*

oportunidade de estudar inglês com uma americana né? então eu tenho conhecimento do inglês britânico e tenho conhecimento do inglês americano, e tive oportunidade de tá ouvindo pessoas né? missionários, da Inglaterra, do Reino Unido, dos Estados Unidos que vêm até aqui). A língua inglesa e os falantes nativos dessa língua são, assim, silenciados em sua heterogeneidade, num trabalho de sentidos no qual ressoam itens lexicais como: “americana”, “inglês britânico”, “inglês americano”, “Inglaterra”, “Reino Unido”, “Estados Unidos”. O fato de ter contato com esses povos ‘privilegiados’, faz com que a enunciativa denegue a falta de uma experiência no exterior (*ainda não fui a nenhum desses países, mas eles já vieram até mim né?*). Os sentidos da falta, ao serem negados, irrompem interdiscursivamente, marcando um dizer-outro que é silenciado e denegado como forma de resistência à interpelação da falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa.

Dessa forma, posso observar que, ao se inscreverem na ‘falta de uma experiência no exterior’, ressoam, no funcionamento discursivo dos dizeres desses sujeitos, mecanismos enunciativos de alteridade, marcada pelo desejo de se falar a língua inglesa em um espaço outro (países falantes da língua inglesa); de esquecimento da relação conflito-tensiva dos processos interpelativos na língua inglesa, independentemente do espaço físico que se ocupe; e de denegação de sua condição de falantes brasileiros de língua inglesa. Dessa forma, ao apagarem, silenciarem e denegarem as tensões constitutivas dos processos interpelativos em língua inglesa, se constituem no devir de que uma experiência no exterior lhes permitirá alcançar a competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

A seguir, passo a tratar da sétima subinstância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa enquanto ‘falta do presente’: a falta de competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências.

5.1.1.2.7. A falta da competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências: “É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem”

A construção da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta pode ser observada, também, quando os participantes da pesquisa são solicitados a descrever a sua relação com a língua inglesa nas quatro habilidades, ou seja, quando são solicitados a descrever como se sentem quando têm necessidade de ouvir, falar, ler e escrever (AREDA 23). Primeiramente, vejamos as formulações de Geraldo e Regina.

(75) Geraldo: Com relação às quatro habilidades, *a,...,a que eu tenho mais dificuldade é com falar*, ou seja, como eu pratico muito a parte escrita, eu trabalho muito com gramática com aluno, interpretação de texto, leitura, nesse lado eu não tenho tanto problema, *mas pra falar, porque como eu não pratico muito eh, eh, a fala da língua inglesa em sala de aula, eu sinto MUIto problema na hora de me expressar em língua estrangeira.*

(76) Regina: Bom, eu consigo ouvir, digo assim, éh, até que razoavelmente bem né? *Uh, falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa né?* Ler, eu leio muito bem e escrever também, eu sempre gostei de escrever em português, então me saio bem também na escrita da língua inglesa. Mas, o falar, eu, *lá na Inglaterra eu né? soltei a língua, falei, éh, certo ou errado, mas eu falava.* Agora, se for aqui no Brasil, eu já me sinto mais tímida né? Uma, que eu não gosto de chamar a atenção né? *se eu estou num restaurante e chega um americano lá eu fecho a boca e não abro por nada* e, então essa, isso eu acho que eu teria que melhorar né? porque eu fico achando que eu vou chamar a atenção, que eu vou, parece que eu quero me mostrar porque eu sei falar inglês, então eu fico inibida, *mas eu sinto dificuldade na hora de falar sim.*

Para descrever como se sentem quando têm de ‘falar’, Geraldo (75) e Regina (76) utilizam construções que funcionam parafrasticamente (*a que eu tenho mais dificuldade; eu sinto MUIto problema na hora de me expressar em língua estrangeira; falar, eu acredito que seja a grande dificuldade; eu sinto dificuldade na hora de falar sim*). Essas construções apontam para sentidos de tensão e conflito vivenciados pelos enunciadorees quando sujeitos em enunciação oral em língua inglesa. Geraldo atribui a sua dificuldade à ‘falta de não praticar muito a língua inglesa’ (inscrição na ‘falta de falar mais e melhor’), denegando e silenciando os possíveis conflitos e as possíveis tensões vivenciados nas outras habilidades (*como eu pratico muito a parte escrita, eu trabalho muito com gramática com aluno, interpretação de texto, leitura, nesse lado eu não tenho tanto problema*). O uso do pronome indefinido ‘tanto’, que funciona como adjetivação aqui, aponta para as dificuldades que o enunciador ainda encontra ao escrever e ler em língua inglesa, ratificando os sentidos de denegação e silenciamento já apontados.

Regina também denega e silencia esses sentidos (*Ler, eu leio muito bem e escrever também, eu sempre gostei de escrever em português, então me saio bem também na escrita da língua inglesa*) e constrói a representação da falta na alteridade entre ‘falar no Brasil’ e ‘falar na Inglaterra’: *lá na Inglaterra eu né? soltei a língua, falei, éh, certo ou errado, mas eu falava.* *Agora, se for aqui no Brasil, eu já me sinto mais tímida né? Uma, que eu não gosto de chamar a atenção né? se eu estou num restaurante e chega um americano lá eu fecho a boca e não abro por nada.* Pela comparação estabelecida entre falar ‘lá’ e falar ‘aqui’, concorrem sentidos antagônicos, nesse funcionamento discursivo, de que ‘falar lá é possível’ e ‘falar aqui não é possível’; ‘errar lá é possível’ e ‘errar aqui não é possível’. Nessa contradição derivada (FOUCAULT, 1969/2005), mecanismos enunciativos de denegação funcionam na tentativa de escamotear uma dificuldade que lhe constitui em diferentes contextos. Nesse sentido, a enunciadora atribui ao contexto o que lhe é próprio (a falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa) e que tenta recalcar.

Passo, a seguir, a analisar os dizeres de Angélica, Amanda, Diego e Marta.

(77) Angélica: Eh, *pra mim é mais fácil escrever em inglês*, pois, eu vou familiarizando as palavras, ou seja, eu emprego essas palavras na gramática básica, como eu já disse né, sujeito mais predicado, *porque falar*, às vezes, *as palavras somem*, né? e a escrita ainda você vai associando, vai lembrando, você vai voltando, e o falar você vai *perDENdo* a noção da, da, da fala.

(78) Amanda: Éh, ah, se pra mim é mais fácil fal- bom, eu particularmente prefiro escrever. Como eu já mencionei anteriormente éh,...eu eu acho que escrever eu tenho mais, mais facilidade, éh éh, uma que quando eu vou escrever eu já busco eu paro, penso, o que na, o, *por mais que na fala você vai tentar ser natural*, mas eu já penso, agora na na escrita não, eu penso o que eu vou escrever páro falo “Não, essa palavra eu vou usar outra” então eu acho melhor.

(79) Diego: *Com certeza acho mais fácil escrever em inglês*, isso principalmente em função do tempo que a gente tem pra, pra pensar uma palavra, pra pesquisá-la, pra escrever de forma correta, eh, em comparação com, com, com o falar, eh, *no falar você tem que processar rápido a, aqui-, a, aquilo que ‘cê tá ouvindo, ou seja, no, o seu listening, tem que processar rápido e, e, e dar uma resposta que faz sentido eh, então, eu, eu considero mais fácil escrever em inglês.*

(80) Marta: Bom, eu acho que falar {risos}, escrever é mais fácil do que falar, porque mesmo que a escrita tenha mais regras, *eu acho assim, que é mais fácil falar*, éh, escrever do que falar, porque escrever, por exemplo, você pode escrever algo no papel e passar pra um nativo e ele vai te entender. Agora, se você vai falar algo, algo e sai tudo errado, aí o nativo não vai te entender, então você escrevendo ali no papel, você, ele pode te entender, *então acho que a escrita é mais fácil do que a fala*. Então, é isso que eu tenho percebido né? devido às experiências,..., mas assim, *quando você aprende a falar direitinho, falar também não é difícil, tem que falar certo né? porque o falar é a questão da pronúncia mesmo, porque se a gente pronunciar a palavra errada, você não é compreendido, porque tem palavra que é totalmente diferente, né? então, é isso, então, escrever, você não vai preocupar com pronunciar, então, a escrita para mim é mais, é mais simples*, mesmo que você tenha que seguir uma estrutura né? seguir as normas gramaticais, você né? você pode ser melhor compreendido escrevendo, por um nativo né? do que falando, *então eu acho mais fácil a escrita.*

Pode-se observar que uma forma categórica de enunciar ressoa nos dizeres de Angélica (77), Amanda (78) e Diego (79), quando estabelecem uma comparação entre ‘falar’ e ‘escrever’: *pra mim é mais fácil escrever em inglês* (Angélica); *eu particularmente prefiro escrever* (Amanda); *Com certeza acho mais fácil escrever em inglês* (Diego). Marta (80), ainda que manifeste um lapso (*escrever é mais fácil do que falar, porque mesmo que a escrita tenha mais regras, eu acho assim, que é mais fácil falar, éh, escrever do que falar*), deixa vir à tona, no final de sua formulação, a mesma forma categórica de enunciar (*a escrita para mim é mais, é mais simples; eu acho mais fácil a escrita*). Interessa-me, sobretudo, aqui, são os modos de dizer que utilizam para justificarem essa percepção, categoricamente, pontuada. Ressoa, no funcionamento discursivo dos dizeres em análise, quando se referem a ‘falar’, o uso dos verbos ‘sumir’ (*porque falar, às vezes, as palavras somem*), ‘perder’ (*você vai perdendo a noção da fala*), ‘processar’ (*no falar você tem que processar rápido a, aqui-, a, aquilo que ‘cê tá ouvindo, ou seja, no, o seu listening, tem que processar rápido e, e, e dar uma resposta que faz sentido*). Antagonicamente, quando se referem a ‘escrever’, ressoa o uso dos verbos ‘associar’, ‘lembrar’, ‘voltar’ (*a escrita ainda você vai associando, vai lembrando, você vai voltando*), ‘parar’, ‘buscar’, ‘pensar’ (*agora*

na na escrita não, eu penso o que eu vou escrever páro falo “Não, essa palavra eu vou usar outra”), ‘pesquisar’ (*principalmente em função do tempo que a gente tem pra, pra pensar uma palavra, pra pesquisá-la*). Na alteridade entre escrever e falar, Diego e Marta se inscrevem na ‘falta do falar certo’ e na ‘falta de pronúncia’. Para Diego, no ‘escrever’ essa falta é imaginariamente suprida, porque há o tempo para *escrever de forma correta* e, para Marta, porque, ao escrever, *você não vai preocupar com pronunciar*.

No imaginário discursivo desses sujeitos-enunciadores, surgem, assim, sentidos de que para ter competência oral-enunciativa em língua inglesa é preciso controlar a língua que falam. Há, implícito no funcionamento discursivo de seus dizeres sentidos de desejo de uma relação ‘pronta e acabada’ com a língua outra, em que as palavras ‘não somem, não se perdem e estão sempre lá’. Nesse sentido, sou levada a afirmar que os sujeitos enunciam de forma a denegar e esquecer que falar uma língua estrangeira é entrar em um outro campo simbólico, que além de suas regras gramaticais, possui as discursivas também. Denegam e esquecem, ainda, que a relação entre sujeito e linguagem - relação essa constituída pelo social, pela história e pela ideologia - é uma relação tensa em que sujeito e sentido se reconstroem constantemente. Além de denegarem e esquecerem, silenciam as tensões e os conflitos constitutivos das outras habilidades, ou seja, é como se colocassem, principalmente a habilidade de escrever, aqui em comparação, como processo de linguagem a-histórico, a-ideológico, como se, nesse processo, poder-se-ia controlar as falhas, os deslizos, os erros, os lapsos, os mal-entendidos.

Passo, nesse momento, a analisar os dizeres de Alice e Rosana que, diferentemente dos participantes acima, enunciam que preferem ‘falar do que escrever’ em língua inglesa.

(81) Alice: *Pra mim é bem mais fácil falar inglês do que escrever,..., por quê que eu acho que é isso? Éh, a percepção que tenho, é que as minhas idéias né? aquela bagagem que eu tenho, elas são mais fáceis de serem transmitidas quando estou falando,...,porque eu vou falando falando não fico pensando, dentro da língua materna, vai saindo espontaneamente, a minha fala em inglês. Já na escrita, a gente sempre fica pensando, no argumento que você vai fazer, não é?, se é dessa forma desse jeito, então você pensa mais,..., você não quer cometer tantos erros, principalmente não é?, gramaticais inclusive. Então, acho que a fala, NA minha opinião, ela é realmente mais fácil do que a escrita, eu sinto maior facilidade.*

(82) Rosana: *Pra mim, falar é mais fácil do que escrever em inglês, uh,...,não que eu os faça, uh,...,PERfeitamente, em todos os, uh, em todas as duas habilidades, tenho as minhas dificuldades, mas pra mim falar é mais fácil por ser uma pessoa, uh, extrovertida, que gosta de conversar com as pessoas, e uh, no momento que você fala, você usa toda a sua linguagem corporal, uh, você interage com as pessoas, acredito que falar seja mais fácil, uh, porém, uh, acredito que tanto a escrita em inglês quanto em português, uh, mostre muito mais sobre você, você talvez seja um pouco mais transparente, uh, quando você escreva, escreve.*

Quando estabelecem uma comparação entre ‘falar’ e ‘escrever’, percebo que Alice (81) e Rosana (82) lançam mão de um modo de dizer categórico para pontuar que preferem falar: *Pra*

mim é bem mais fácil falar inglês do que escrever (Alice); *Pra mim, falar é mais fácil do que escrever em inglês* (Rosana). Apesar da assertiva, irrompe, no intradiscorso de Rosana, a incisa *não que eu os faça, uh,...,PERfeitamente, em todos os, uh, em todas as duas habilidades, tenho as minhas dificuldades*, que, como componente do discurso transverso, constitui-se uma marca na construção de processos identificatórios da enunciadora, funcionando como espaço onde sua subjetividade se mostra (Serrani-Infante, 1998a). Interdiscursivamente, essa incisa faz revelar as limitações da enunciadora com sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Interessante, aqui, como na análise anterior, observar os modos de dizer que utilizam para justificarem sua percepção. Observo que ressoa, no funcionamento discursivo dos dizeres em análise, quando se referem a ‘falar’, o uso dos verbos ‘transmitir’ (*elas são mais fáceis de serem transmitidas quando estou falando*), ‘pensar’ (*porque eu vou falando falando não fico pensando, dentro da língua materna*), ‘sair’ (*vai saindo espontaneamente, a minha fala em inglês*), ‘conversar’ (*pra mim falar é mais fácil por ser uma pessoa, uh, extrovertida, que gosta de conversar com as pessoas*), ‘interagir’ (*no momento que você fala, você usa toda a sua linguagem corporal, uh, você interage com as pessoas*). Quando se referem a ‘escrever’ ressoa, nos dizeres de Alice, os verbos ‘pensar’, ‘cometer’ (erros) (*Já na escrita, a gente sempre fica pensando, no argumento que você vai fazer, não é?, se é dessa forma desse jeito, então você pensa mais,..., você não quer cometer tantos erros, principalmente não é?, gramaticais inclusive*).

Esses itens lexicais apontam para sentidos de inscrição na ilusão de completude que, por vez, se constitui na inscrição de uma falta por denegação. Relevante é observar que as enunciadoras lançam mão do mesmo modo de dizer que os enunciadores da análise anterior. Os primeiros para pontuarem que ‘escrever é mais fácil’ e, esses em análise, para pontuarem que ‘falar é mais fácil’. Nesse sentido, por um mecanismo enunciativo de denegação, silenciam sua condição lacunar de falantes de língua inglesa e a relação conflito-tensiva constitutiva das interpelações orais nessa língua. Seus dizeres são aqui proferidos na unidade e na dispersão, são enunciados a partir do lugar discursivo que ocupam no processo enunciativo (licenciados), ou seja, nesse momento enunciam a partir de uma formação ideológica na qual essa posição se inscreve. Ainda que se inscrevam em formações discursivas contraditórias - ora na completude, ora na incompletude -, esses sujeitos-enunciadores se constituem em sujeitos de um devir, sempre à espera da competência oral-enunciativa idealizada.

A seguir, passo a tratar da oitava e última subinstância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa enquanto ‘falta do presente’: as faltas em diálogo - definindo competência oral.

5.1.1.2.8. As faltas em diálogo – definindo competência oral: “ter vocabulário, falar espontaneamente, pronunciar as palavras corretamente, ser fluente”

Foi-me possível observar que a inscrição nas diversas ‘faltas’, anteriormente analisadas, se fez revelar, quando os sujeitos-participantes da pesquisa foram pontualmente questionados: “O que seria, para você, ter competência oral em língua inglesa?” (AREDA 37). Ao construírem a definição solicitada, seus dizeres evocam, polifonicamente, as vozes das faltas já analisadas e revelam, no processo discursivo, as relações contraditórias e conflitantes de sua competência oral-enunciativa em língua inglesa com eles próprios (o ‘eu’) e com seus interlocutores (o ‘outro’). Nesse sentido, ao enunciarem sobre o que seja ter competência oral em língua inglesa, as faltas que lhes constituem são colocadas em diálogo, ou seja, enunciar sobre ‘o que seja ter competência oral em língua inglesa’ significa enunciar sobre ‘o que lhes falta’.

Para tentar dar conta dessa percepção, analiso os enunciados de Alice, Fabiana, Giovana e Diego.

(83) Alice: Ter competência oral em inglês é justamente quando você *fala espontaneamente*, não é? você já traz consigo aquela bagagem em inglês, conhecimento, éh, *um bom conhecimento em vocabulário*, e você vai formulando suas idéias de forma a *não relacionar mais com a língua materna*, e *você se fazer ser compreendido* isso é muito interessante, você comunicar né? *saber que está sendo compreendido e compreender o outro também*, então ser um *diálogo recíproco*, isso é muito interessante, então a competência oral acho que se dá nisso, não é? *você já ter aquela certeza, aquela autonomia dentro da sua fala de forma espontânea*.

(84) Fabiana: Bom, ter competência oral em língua inglesa pra mim é, *se comunicar em língua inglesa*. Eu acho que quem se comunica em língua inglesa né? *consegue entender e se fazer entendido*, ele é competente oralmente em língua inglesa né? Ele *pode não ser proficiente, mas ele é competente em língua inglesa* né? ele *consegue estabelecer comunicação* né? eu acho que isso é, é ter competência oral em língua inglesa, é *se fazer entender e ser en- e, e, compreender né? o que as outras pessoas, éh, dizem*.

(85) Giovana: Nossa, competência oral em língua inglesa é uma coisa, eu até éh, ajudei uma professora que trabalha comigo que tá fazendo especialização na, na, na [nome da universidade federal] sobre essa, sobre esse assunto, sobre esse tópico de competência oral. /.../ eu acho que a pessoa quem tem uma competência oral ela, *ela sabe se comunicar bem, ela sabe transmitir suas idéias de uma forma muito clara, sem grandes erros uh,..., bom, de vocabulário, de gramática, MESmo tendo em mente, eu tenho isso em mente, que o importante é comunicaÇÃO*, então se a pessoa ali éh,..., se a pessoa na hora da conversa tem, *se ela tem uma dificuldade éh, com pronúncia,..., eu, mas se ela se, se fizer ser entendida, eu acho que isso é o mais importante* /.../

(86) Diego: Bom, uh, pra mim a competência, ela, ela existe *quando o falante sabe eh, responder independente da situação, uh, do assunto*, ele pode até não entender do assunto, não querer opinar sobre o assunto, mas *se ele responder de forma correta havendo a, a, a, acontecendo a comunicação*, eu acho que naquele momento existe também a competência.

Pode-se observar que ressoa, no funcionamento discursivo dos dizeres de Alice (83), Fabiana (84), Giovana (85) e Diego (86), um modo de dizer em que o item lexical ‘comunicação’ é utilizado como forma de sintetizar a competência de que falam (*é se comunicar*

em língua inglesa; você comunicar, né?; ele consegue estabelecer comunicação né?; a pessoa quem tem uma competência oral ela, ela sabe se comunicar bem; o importante é comunicaÇÃO; acontecendo a comunicação).

Essa ‘comunicação’ acontecerá, no imaginário discursivo desses enunciadores, se eles ‘compreenderem’ e ‘entenderem’ seus interlocutores, assim como se ‘se fizerem compreender e entender’ por esses interlocutores (*você se fazer ser compreendido; saber que está sendo compreendido e compreender o outro também; consegue entender e se fazer entendido; se fazer entender e ser en- e, e, compreender né? o que as outras pessoas, éh, dizem; se ela se, se fizer ser entendida*). Essa ‘compreensão’ e esse ‘entendimento’, por sua vez, acontecerão se falarem de forma clara (*ela sabe transmitir suas idéias de uma forma muito clara*), correta (*se ele responder de forma correta*) e espontânea (*é justamente quando você fala espontaneamente, não é?, você já ter aquela certeza, aquela autonomia dentro da sua fala de forma espontânea*); se tiverem bastante vocabulário (*um bom conhecimento em vocabulário; sem grandes erros uh,..., bom, de vocabulário*) e se denegarem sua língua materna (*você vai formulando suas idéias de forma a não relacionar mais com a língua materna*).

Concomitantemente, ressoa um modo de dizer contraditório, marcado por modalizações, em que há uma re-significação do já-dito (*Ele pode não ser proficiente, mas ele é competente em língua inglesa; se ela tem uma dificuldade éh, com pronúncia,..., eu, mas se ela se, se fizer ser entendida, eu acho que isso é o mais importante; ele pode até não entender do assunto, não querer opinar sobre o assunto*). Esse modo de dizer contraditório aponta para uma significação que me permite entrever a tensão desses sujeitos ao enunciarem sobre o que seja ter competência oral. Nesse movimento de entrelaçamento de sentidos que aqui se produzem, seus dizeres se contradizem e se refutam, sendo que a voz preponderante é aquela do que lhes falta, como já analisado anteriormente, a falta de pronúncia, de fluência, de ouvir bem, de falar bem, de ter um amplo vocabulário.

Passo, a seguir, a analisar os enunciados de Amanda (87) e Rosana (88), que concebem a competência oral como ‘conseguir se expressar em língua inglesa’.

(87) Amanda: Competência oral na língua inglesa, *não é você ser igual a um falante nativo da da língua inglesa, é você ter a capacidade de conseguir expreSSAR,...,e,...,e aí e aí o ouvinte é é você você consegue transmitir a mensagem para o ouvinte, aquele processo éh emissor, éh receptor mensagem e esse veículo, no no caso aí a língua né? que o o receptor ele conSIga decodificar a sua mensagem, então você você tem essa capacidade e isso pra mim é competência oral. É, é claro que mesmo às vezes você, se você não, você também não precisa ter um vocabulário ALtamente éh, éh,...,rebusCAdo,...,eu acredito que (até) o mesmo vocabulário SIMples, bem faLAdo éh, a que ten-pelo menos assim a a fonética seja bem evoluída e, pra que esse receptor enTENda.*

(88) Rosana: Ter competência oral em língua inglesa, significa,.....uh,....,consequir se expressar, embora uh, cometendo alguns erros gramaticais, você se comunicaria na língua perfeitamente com outras pessoas, uh,....,talvez não escrevesse muito bem, não, não tivesse muita capacidade, não capacidade, não tivesse muita habilidade, uh, gramatical, enfim, acredito que seja você conseguir se expressar, ter um, ter um, uma quantidade, uh, digamos, uh,....,uh razoável de vocabulário pra se expressar na língua.

Para definir o que seja ‘conseguir se expressar em língua inglesa’, Amanda evoca a voz da teoria da comunicação que circula na esfera dos estudos da linguagem, que pode ser observada pelo uso dos itens lexicais ‘transmitir’, ‘mensagem’, ‘emissor’, ‘receptor’, ‘veículo’, ‘decodificar’ (*você consegue transmitir a mensagem para o ouvinte, aquele processo éh emissor, éh receptor mensagem e esse veículo, no no caso aí a língua né? que o o receptor ele conSIga decodificar a sua mensagem*). Para que a ‘mensagem’ seja ‘transmitida’, no imaginário dessa enunciadora, não é preciso *ter um vocabulário altamente rebuscado*, mas é preciso que *a fonética seja bem evoluída*. Esse modo de dizer aponta para sentidos de inscrição na completude da pronúncia para que se tenha competência oral em língua inglesa.

Rosana, por sua vez, evoca a voz da ‘comunicação’ para definir ‘expressar em língua inglesa’ (*você se comunicaria perfeitamente com outras pessoas*) e, diferentemente de Amanda, se inscreve na ilusão de completude de vocabulário para que possa ter competência oral-enunciativa em língua inglesa (*ter um, uma quantidade, uh, digamos,uh,....,uh razoável de vocabulário pra se expressar na língua*). Como nos dizeres de Alice (83), Fabiana (84), Giovana (85) e Diego (86), ressoa, aqui, concomitantemente, um modo de dizer contraditório, marcado por modalizações, em que há uma re-significação do já-dito (*não é você ser igual a um falante nativo da da da língua inglesa; embora uh, cometendo alguns erros gramaticais, você se comunicaria na língua*). Esse modo de dizer contraditório aponta, mais uma vez, para uma significação que me permite entrever a tensão desses sujeitos ao enunciarem sobre o que seja ter competência oral. No movimento de entrelaçamento de sentidos que aqui se produzem, os dizeres aqui também se contradizem e se refutam, sendo que a voz preponderante é aquela do que lhes falta, nesse caso, a falta de pronúncia e a falta de ter um amplo vocabulário.

A seguir, analiso as seqüências discursivas (89), (90) e (91), em que Geraldo, Marta e Antônia vinculam a competência oral à pronúncia e à fluência.

(89) Geraldo: Como já disse anteriormente, pra mim, ter competência oral em língua inglesa é saBER fale- falar corretamente língua inglesa, é não ter problema com dicção, não ter problema na, na, na pronúncia, isso pra mim eu acho fundamental.

(90) Marta: Bom, pra mim, competência oral em língua inglesa é a capacidade que eu tenho de pronunciar as palavras corretamente, não é só corretamente, mas é a capacidade que eu tenho pra buscar a,...., a fala, pra buscar melhorar a minha capacidade de aquisição da linguagem oral, isso pra mim, é competência oral né? capaz de falar né? de elaborar uma fala como ela é no seu sentido real né? isso é competência, é uma pessoa que tem capacidade

de falar, compe-, ter competência é ter capacidade, então, (é a) competência oral e ter capacidade de produzir a língua, a linguagem oral em língua inglesa.

(91) Antônia: Eh, eu acredito que *é você ter FLUência, que é você ser FLUente no idioma* que você escolheu né? como segunda língua.

Observo que, no funcionamento discursivo dos dizeres de Geraldo (89) e Marta (90), ressoam modos de dizer que funcionam parafrasticamente quando definem competência oral (*falar corretamente; não ter problema com dicção; não ter problemas na pronúncia; pronunciar as palavras corretamente; capaz de falar; elaborar uma fala como ela é no seu sentido real; capacidade de falar; capacidade de produzir a língua, a linguagem oral*). Esse modo de dizer aponta para uma significação de como esses enunciadores concebem a competência oral no processo enunciativo, ou seja, denegam a existência de seus interlocutores e, imaginariamente, constroem a representação de que ter competência oral é ter ‘boa pronúncia’. Antônia (91), da mesma forma, ao se inscrever no desejo da completude via fluência (*é você ter FLUência, que é você ser FLUente no idioma*), faz funcionar esse mesmo mecanismo de denegação. Ao denegarem a existência de seus interlocutores, revelam a concepção de linguagem que perpassa seu imaginário discursivo, ou seja, uma concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento em que a comunicação com o outro é negada, em que a sua inscrição na discursividade das línguas materna e estrangeira são negadas, em que a alteridade é negada enquanto constitutiva dos processos interpelativos realizados em qualquer língua que se fale.

Isso posto, sou levada a afirmar que, quando os sujeitos-participantes são convidados a definir competência oral em língua inglesa, enunciam a partir da inscrição nas faltas que lhes constituem como sujeitos da/na enunciação oral em língua inglesa.

A partir da análise da segunda instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta (A falta do presente), posso observar que, nos dizeres dos sujeitos-participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação e apagamento de sua condição (lacunar e limitada) de sujeito em língua materna inscrito em uma língua outra; de silenciamento de sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa na língua inglesa (a falta de pronúncia, a falta de fluência); de alteridade, marcada pelo desejo de se ter a pronúncia, a fluência e o vocabulário do outro e pelo desejo de ocupar o lugar desse outro; de esquecimento da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituir sujeito em uma língua outra. Dessa forma, apagam as tensões constitutivas dos processos interpelativos em

língua inglesa e se constituem sujeito do devir, à espera da competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

Após ter realizado a análise das duas instâncias em que compreendo a construção da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta, apresento, sob forma esquemática, um resumo da análise até aqui desenvolvida.

**Quadro 6: Representação 1 construída na segunda sincronia
A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta**

Instâncias de manifestação	Modos de dizer	Mecanismos enunciativos
A falta do passado	– Antes do Curso de Letras: “Eu comecei a criar mecanismos de resistência” – No Curso de Letras - O fantasma da exclusão: “Quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha MEDO de falar, acho que a minha maior insegurança era falar” – No início da profissão: “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver a minha pronúncia”	Alteridade
A falta do presente	– A falta de pronúncia: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que se fala!” – A falta de fluência: “Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa” – A falta de (ampliar) vocabulário: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe” – A falta de ‘ouvir’ mais e melhor: “Tenho que escutar mais, estar em contato com o <i>listening</i> pra que eu treine os meus ouvidos” – A falta de ‘falar’ mais: “Falar mesmo não converso com ninguém” – A falta de uma experiência no exterior: “Acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa” – A falta de competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências: “É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem” – As faltas em diálogo - definindo competência oral em língua inglesa: “ter vocabulário, falar espontaneamente, pronunciar as palavras corretamente, ser fluente”	Denegação Apagamento Silenciamento Esquecimento Alteridade

A partir do quadro construído, observo que, ao se inscreverem na ‘falta do passado’, (instância 1), os dizeres dos sujeitos-participantes da pesquisa deixam ressoar modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de alteridade, ou seja, constituem-se sujeitos da/na língua inglesa pelas experiências vivenciadas com o ‘outro’ (colegas, professores, diretores) em diferentes momentos históricos de suas vidas. Seus dizeres se caracterizam pelo entrelaçamento de diferentes discursos (memória discursiva) provenientes de diferentes momentos históricos por eles vivenciados e dos diferentes lugares sociais que ocupa(m)(vam).

Ao se inscreverem na ‘falta do presente’ (instância 2), seus dizeres deixam ressoar modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação e apagamento de sua condição (lacunar e limitada) de sujeito em língua materna inscrito em uma língua outra; de silenciamento de sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa na língua inglesa (a falta de pronúncia, a falta de fluência); de alteridade, marcada pelo desejo de se ter a pronúncia, a fluência e o vocabulário do outro e pelo desejo de ocupar o lugar desse outro; de esquecimento da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituir sujeito em uma língua outra. Dessa forma, apagam as tensões constitutivas dos processos

interacionais em língua inglesa e se constituem sujeito do devir à espera da competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

Nesse sentido, posso afirmar que a falta se tornou constitutiva, na medida em que a constitutividade remanescente da anterioridade (a primeira sincronia) atravessa a segunda sincronia e permanecem como referência para esses sujeitos-professores de língua inglesa em-serviço.

Tendo tratado da construção da primeira representação, passo, a seguir, a análise da segunda representação.

5.1.2. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção

Como na primeira sincronia, posso observar que, além de representarem a sua competência oral-enunciativa enquanto ‘falta’, ela é também representada, na segunda sincronia, enquanto ‘projeção’, constituindo-se nas diferenças dos lugares ocupados pelos sujeitos-enunciadores. Essas diferenças podem ser percebidas na relação de alteridade que esses sujeitos estabelecem com a competência oral-enunciativa em língua inglesa de seus interlocutores, com seu lugar discursivo diante dessa competência (a dos interlocutores) e com sua própria competência. Essa relação de alteridade, como na primeira sincronia, se dá: a) ora em nível de comparação em que a superposição do outro é marcada no processo enunciativo; b) ora em nível de comparação em que há um apagamento da superposição do outro no processo enunciativo; c) ora em nível de comparação em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo.

Ao representarem sua competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘projeção’, os participantes da pesquisa, em sua referencialidade polifônica, o fazem por ressonâncias de modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa e mecanismos enunciativos de alteridade, em que o outro se torna referência do que desejam para si.

Na segunda sincronia, essa representação, se manifesta, como na primeira sincronia, em três instâncias que foram também denominadas: 1) ‘A assimetria do/no outro’; 2) ‘A interlocução do/no outro’; 3) ‘A identificação do/no outro’. Passo, a seguir, a tratar da análise da primeira instância.

5.1.2.1. A assimetria do/no outro: “Eu queria falar como um nativo mesmo”

Início, observando as formulações abaixo:

(92) Rosana: Uh, quando ouço um nativo falar,...uh, hoje em dia, uh, *você não fica TÃO fascinado por TODas as pessoas*, hoje as pessoas que têm um sotaque ou umas pessoas que você gosta, os atores que você gosta, em filmes por exemplo, ou as pessoas que você tem uma maior empatia, *realmente ainda causam uh,,,,,,muita, digamos,,,,,,uh,,,,,,uma inveja boa, se é que existe essa palavra de inveja boa, mas ainda fico fascinada por aquelas pessoas que têm uma fluência em inglês*, uh, e que conseguem ser breves nas falas, uh, realmente ainda é uma língua que,,,,,,me deixa fascinada.

(93) Rosana: Essa pergunta é um pouco di- uh,,,,confesso que um pouco confusa. Como eu me vejo ao falar com um nativo? Uh, quando tive oportunidades, *me sen- me sentia, uh,,,,,,eufórica, uh, mas me via como um,,,,um estrangeiro*, uh,,,,e, acredito que todos nós temo-, *queiramos ter a impressão de que estamos sendo,,,,uh, bem naturais, e que o nosso sotaque esteja uh,,,,bem, uh, aME*no.

(94) Regina: Bom, o que mais me incomoda realmente é não falar, eu falo assim o básico, digamos né? o intermediário tal, *eu gostaria de falar como na novela, no filme né? eu queria falar como um nativo mesmo*, então isso me incomoda muito e eu sou assim uma pessoa que me cobro muito também, então eu preciso realmente melhorar isso.

(95) Angélica: Às vezes tenho contato com um amigo, com já disse, que ele é português né?, ele morou na Angola, ele foi militar, ele é amigo do meu pai e da minha mãe, ele faz um pouco da mistura do NOSSO português, do português de Portugal, o inglês e o francês, *mas ele fala fluentemente o inglês e, e então com isso eu sinto a necessidade de aprofundar no inglês pra ficar também fluente, poder ter mais contato, éh, conversar mais precisamente com esse português e fazer mais amizades com outras pessoas*.

Percebo que Rosana (92), ao enunciar sobre o que sente quando ouve um nativo falar (AREDA 28), inicia sua formulação afirmando, enfaticamente, que *hoje em dia, uh, você não fica TÃO fascinado* pela pronúncia (sotaque) dos falantes nativos de língua inglesa. Entretanto, logo após definir esses falantes nativos (*pessoas que você gosta, os atores que você gosta, em filmes por exemplo, ou as pessoas que você tem uma maior empatia*), irrompe, no intradiscurso, um dizer que contradiz o já-enunciado no início da formulação (*realmente ainda causam uh,,,,,,muita, digamos,,,,,,uh,,,,,,uma inveja boa, se é que existe essa palavra de inveja boa, mas ainda fico fascinada por aquelas pessoas que têm uma fluência em inglês*). O uso da incisa *se é que existe essa palavra de inveja boa* e os lapsos e hesitações da enunciadora (*causam uh,,,,,,muita, digamos,,,,,,uh,,,,,,uma*) apontam para a tensão de Rosana ao enunciar sobre essa questão. Observo, assim, no funcionamento discursivo dos dizeres de Rosana a existência de uma contradição derivada (FOUCAULT, 1969/2005) pela concorrência de proposições e sentidos contraditórios sobre sua relação com os nativos (ora não se sente tão fascinada, ora se sente realmente fascinada). Ao final de sua formulação, a avaliação que desenvolve sobre como se sente quando ouve um nativo falar se desloca para o que sente em relação à língua inglesa: *realmente ainda é uma língua que,,,,,,me deixa fascinada*.

Na movência de sentidos contraditórios, na tensão em enunciar e na dispersão do objeto em avaliação, sentidos outros que os constituídos no início da formulação se fazem revelar. Isso me leva a perceber que Rosana, pela contradição, tenta escamotear o lugar do qual se imagina falando, mas se constitui na imagem do outro (nativo) que deseja para si, um outro que é melhor porque fala ‘sem sotaque’, porque consegue ‘ser breve na fala’ e que, em suas palavras, *têm uma fluência em inglês*. Cumpre ressaltar que Rosana se inscreve na ‘falta de fluência’, anteriormente analisada (45) (*nós gostaríamos de ser, uh,...,realmente é ser fluentes na língua inglesa*). Portanto, Rosana enuncia do lugar de alguém que não tem essa fluência, objeto de seu desejo que, se alcançada, lhe permitirá ter a competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada. Essa percepção pode ser corroborada, quando Rosana (93) avalia como se sente ao conversar com falantes nativos da língua inglesa (AREDA 29). Primeiramente, deixa explicitamente marcada a tensão que vivencia para responder à questão (*Essa pergunta é um pouco di-uh,...,confesso que um pouco confusa*). Em seguida, deixa marcada a assimetria (*me sentia, uh,...,eufórica, uh, mas me via como um,...,um estrangeiro*) e, finalmente, deixa marcado o desejo pelo que é do outro (*acredito que todos nós temo-, queiramos ter a impressão de que estamos sendo,...,uh, bem naturais, e que o nosso sotaque esteja uh,...,bem, uh, aMEno*).

Nas seqüências discursivas (94) e (95), percebo que ressoam modos de dizer em que predominam formas de comparação: (Regina: *eu gostaria de falar como na novela, no filme né? eu queria falar como um nativo mesmo*; Angélica: *ele fala fluentemente o inglês e, e então com isso eu sinto a necessidade de aprofundar no inglês pra ficar também fluente*). Esse modo de dizer me permite entrever a representação do outro (aqueles que falam nas novelas e nos filmes, os nativos, os amigos não-nativos que falam inglês fluentemente) como imaginariamente superior, ou seja, aquele que ocupa uma posição idealizada e desejada no imaginário de Regina e Angélica, aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior e objeto de seu desejo.

Finalizando a análise da primeira instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, observo que, nos dizeres de alguns participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade, representam o outro (nativos e não-nativos) como aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior. No imaginário desses enunciadore, o outro vive uma completude na língua inglesa, o outro possui uma competência oral-enunciativa que ele deseja ter.

A seguir, passo a tratar da segunda instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção.

5.1.2.2. A interlocução do/no outro: “Ah, você sabe falar inglês sim!”

Observo que, no imaginário de alguns enunciadores, o outro, além de representado como aquele que, comparativamente, vive uma completude na oralidade, é também, imaginariamente, representado como aquele que provoca as ‘melhores lembranças’ nos processos interpelativos vivenciados pelos sujeitos-enunciadores e como aquele que ‘elogia’ quando esses sujeitos enunciam oralmente em língua inglesa. Começamos pelas formulações de Alice, Amanda, Geraldo, Marta e Rosana, quando enunciam sobre as melhores e as piores lembranças deixadas pelos contatos com a língua inglesa (AREDA 22).

(96) Alice: A melhor recordação que TENHO com relação ao contato do inglês, foi com nativos, não é? na hora da conversação *você saber que você consegue se comunicar né? ser compreendido e também entender o outro*, isso realmente foi muito gratificante, mas se deu, ah,..., com o passar do tempo mesmo, foi só dentro da faculdade. /.../

(97) Amanda: Ah, eu digo que,..., todos os, as experiências que eu já tive com falantes né? com nativos nessas conversas, num num me deixou lembranças ruins são lembranças boas porque eu aproveitei e falei, e eu acho que lembranças ruins eu não tive não.

(98) Geraldo: A melhor lembrança que eu tenho de contato com língua inglesa foi po- eh, poder ajudar um senhor americano a poder voltar pro hotel, nessa época eu morava em [nome da cidade] ainda e ele tava meio perdido na [nome da praça], na praça [nome da praça], uh,..., aí eu perguntei pra ele onde ele queria ir, ele me disse que eh,..., tinha que voltar pro hotel, ele não lembrava onde era etc, muito interessante a experiência. *Depois de ter falado com ele, eu fi- eu fiquei me achando assim o, o máximo {risos}*.

(99) Marta: /.../ os meus melhores momentos foram né? quando eu tive a oportunidade de tá estudando com uma pessoa nativa, *de tá ouvindo né? e, de tá falando com aquela pessoa e saber que eu podia, que eu tinha condições de falar e de ouvir e aquela pessoa poderia me entender*, e no final de 19-, de 2004, eu fiquei conhecendo uma inglesa e né? eu conversei um pouco com ela, falei com ela que eu não sabia falar inglês não, mais ou menos, então eu fui conversando com ela “Ah, você sabe falar inglês sim”. Eu disse, “Uai, que bom que você me entende e acha que eu estou falando bem!” {risos}. Então isso pra mim foi uma lembrança boa, tem sido uma lembrança boa de que eu melhorei né? eu,..., melhorei o meu processo de aprendizagem da língua inglesa.

(100) Rosana: Dos contatos que vamos tendo com a língua inglesa, uh, vários deixam boas lembranças, uh, como por exemplo quando você conversa com algum nativo, e *ele pergunta se você uh, já morou fora, já viajou, por você ter se comunicado de uma forma bem legal com ele, quando você, quando você conquista algum exame internacional de, de fluência*. /.../

É possível observar que, para esses cinco professores de língua inglesa em-serviço, as melhores lembranças que trazem consigo são dos contatos que tiveram com nativos: Alice, Amanda e Rosana, por meio de conversas; Geraldo, por meio de uma ajuda solicitada por um americano; Marta, por meio de uma experiência de estudo e, também, de uma conversa com uma inglesa.

É possível também observar ressonâncias de significação quando descrevem essas experiências. Ressoa, no funcionamento discursivo de seus dizeres, verbos como: ‘entender’, ‘falar’, ‘ouvir’, ‘conversar’, ‘melhorar’, ‘conquistar’; locuções verbais como: ‘conseguir se comunicar’, ‘ser compreendido’, ‘saber falar’; e expressões como: ‘condições de falar’. Esses verbos, locuções verbais e expressões produzem um efeito que me permite entrever a representação que constroem do outro nos processos interacionais por eles vivenciados. No imaginário desses enunciadore, esse outro (que aqui é o nativo), ainda que representado imaginariamente como superior, não impede que ‘entendam’, ‘falem’, ‘conversem’, ‘ouçam’; faz com que ‘consigam se comunicar’, que ‘sejam compreendidos’, que ‘saibam falar’; que tenham ‘condições de falar’.

A imagem que constroem desse outro e da sensação que esse outro lhes provoca pode, também, ser percebida nos dizeres de Marta (99) e Geraldo (98). Marta, ao relatar a experiência vivenciada com uma inglesa, no final de 2004, em primeiro lugar, se inscreve na falta (*falei com ela que eu não sabia falar inglês não*). No entanto, evoca a voz da interlocutora inglesa, por meio do discurso direto (“Ah, você sabe falar inglês sim”) como forma de denegar a inscrição na falta. Essa heterogeneidade mostrada, que irrompe no intradiscorso de Marta, aponta para sentidos que me permitem interpretar como a avaliação da interlocutora constitui a imagem que Marta deseja construir para si em relação à sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Esse outro (a falante inglesa) elogia sua produção oral e faz com que Marta - evocando sua própria voz, também, por meio do discurso direto - se veja como uma falante oralmente competente (“Uai, que bom que você me entende e acha que eu estou falando bem!”). A interlocução com a falante inglesa faz com que Marta se inscreva na resistência à interpelação da falta de competência oral-enunciativa, que pode ser observada pelo uso do verbo ‘melhorar’ ao final de sua formulação (*eu,....., melhorei o meu processo de aprendizagem da língua inglesa*). A mesma inscrição pode ser observada nos dizeres de Geraldo, ao descrever como se sentiu ao conseguir ajudar um senhor americano a voltar para o hotel (*eu fi- eu fiquei me achando assim o, o máximo*).

Passemos, a seguir, a observar os dizeres de Rosana, Alice, Diego e Regina, quando avaliam sua entoação em inglês e os comentários que têm recebido dessa entoação (AREDA 33).

(101) Rosana: Avaliar a própria entoação em inglês? Uh, talvez seja suspeito, uh,.....,realmente após a minha, uh, a minha experiência nesses anos após ter concluído o Curso de Letras, recebi alguns comentários de que eu me tornei mais fluENTE e que meu inglês teria sido melhor, mas uh, uh, os nativos, uh,.....,dão esse feedback, acredito que eu tenha melhorado a entoação do inglês e que é, é uma parte tão importante da língua né? o, uh, o RITmo, diferente de língua que eles, que, que os nativos de língua inglesa têm, uh,.....,acredito que, acredito que esse, éh, esse

improvement {risos} uh, tenha se dado pelo fato de continuar estudando todos esses anos, uh, pelo fato de querer melhorar, pelo fato de gostar da língua, uh, todos esses fatos contribuem pra que você melhore a cada dia.

(102) Alice: Acredito que a minha entoação em inglês, de forma geral, *ela é muito boa, não é? já tive comentários tanto de nativos quanto até em entrevistas, em que exercitei a fala em inglês, então as pessoas falam, que não há assim TANTo sotaque não é? é uma coisa ou outra que às vezes fica um pouquinho carregado, mas que de uma forma geral, minha entoação é boa né? /.../*

(103) Diego: De acordo com, com os feedbacks que tenho recebido, inclusive uma vez de um, *um norte-americano, eu avalio como boa a minha entoação, e fazendo uma autocrítica eh, até acho que ela poderia ser ótima ou excelente.*

(104) Regina: Olha, a minha entoação no, na língua inglesa, acredito que seja boa né? tanto é que esses dias eu fui ler um texto em inglês pra um aluno e ele comentou né? falou “Ah, *professora, nossa como a senhora fala bem inglês!*” Aí eu falei “Ah, *que bom, obrigada*” né? Ele falou “Nossa!” Acredito que ele, uh, não tenha tido uma oportunidade de estar com alguma professora, uh, de língua inglesa né? que lesse pra ele algum texto ou alguma música, sei lá, mas então *eu fiquei feliz porque ele né? reconheceu que eu tinha uma, uma pronúncia boa e tal, do, do inglês.*

Observo que Rosana (101), Alice (102) e Diego (103) marcam o ‘nativo’ como o representante dos comentários (positivos) recebidos sobre sua entoação (*os nativos, uh,...,dão esse feedback; já tive comentários tanto de nativos quanto até em entrevistas; inclusive uma vez de um, um norte-americano*) e Regina (104) marca o ‘aluno’ como esse representante. A partir dos comentários recebidos desses interlocutores, os enunciadores avaliam sua entoação como satisfatória.

Relevante observar que, para falar de sua entoação, os sujeitos-participantes evocam vozes outras para enunciar. Rosana (101) evoca a voz da ‘fluência’ (*eu me tornei mais fluENTE e que meu inglês teria sido melhor*). Em seu imaginário discursivo, o elogio recebido em relação à fluência está vinculado à capacidade de usar a língua inglesa com o ‘ritmo’ que os nativos a usam (*o RITmo, diferente de língua que eles, que, que os nativos de língua inglesa têm*). Alice evoca a voz da ‘prática’ (*em que exercitei a fala em inglês*) e da ‘pronúncia’ (*que não há assim TANTo sotaque não é?*), ou seja, em seu imaginário, ao colocar em prática a sua oralidade, foi-lhe possível realizá-la, minimamente (pelo uso de ‘tanto’), como o nativo. Regina, por sua vez, evoca a voz da ‘pronúncia’ (*eu fui ler um texto em inglês pra um aluno*). Em seu imaginário, a leitura realizada para o aluno fez com que ele reconhecesse e elogiasse a sua pronúncia (*reconheceu que eu tinha uma, uma pronúncia boa e tal, do, do inglês*).

O mesmo pode ser observado nos dizeres de Antônio, quando solicitada a descrever como se vê ao conversar com falantes nativos de língua inglesa (AREDA 29).

(105) Antônio: Eh,...,como eu me vejo conversando com falantes nativos de língua inglesa?, Eh, em outras, eh, questões anteriores, eu também falei sobre isso, e *sempre que eu ti- tive, tenho oportunidade, eu sou muito elogiada né? eles dizem que meu inglês é bom e que eu falo bem, e isso me deixa assim MARAVILHADA*, mesmo porque eu acho que o meu inglês, tá um pouco assim, está um pouco a desejar, porque eu acho que eu preciso melhorar em

muitas coisas, mas sempre que eu tenho oportunidade de conversar e que eu converso com eles, *eu sempre sou elogiada, e eu acho isso, eh,...,nossa! nem, não tem nem palavras pra dizer, eu acho que, que é muito, que é muito bom poder ouvir alguém dizer que “Como você fala bem o inglês! Nossa! Onde você estudou? Você fala, você tem uma fluência boa! Parabéns!” e aí eu fico muito, muito feliz, isso é maravilhoso.*

Pode-se observar que irrompe, no fio dos dizeres de Antônia (105), por meio do discurso direto, a voz do nativo (*“Como você fala bem o inglês! Nossa! Onde você estudou? Você fala, você tem uma fluência boa! Parabéns!”*). Há de se ressaltar que essa heterogeneidade mostrada também se faz presente nos dizeres de Regina (104) (*“Ah, professora, nossa como a senhora fala bem inglês!”*). Ao marcarem explicitamente a voz do outro (o nativo, o aluno) em seus dizeres, as enunciatórias revelam como seus dizeres se constituem a partir de outros dizeres e como eles contribuem em sua constituição enquanto falantes brasileiros de língua inglesa, o que leva ambas enunciatórias a utilizarem a expressão ‘falar bem’. Nesse sentido, há implícito, no funcionamento discursivo analisado, sentidos de um lugar outro que as enunciatórias ocupam, imaginariamente, quando enunciam oralmente em língua inglesa. Dito de outra forma, é por meio dos dizeres do outro, na interlocução do/no outro, que as enunciatórias procuram ocupar o lugar que tanto desejam, o lugar daquele que ‘fala bem’ a língua inglesa.

Finalizando a análise da segunda instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, observo que, como na primeira sincronia, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade, representam o outro como aquele que os faz interagir (produzindo e compreendendo oralmente) e que elogia sua produção oral em língua inglesa, apagando e silenciando a tensão constitutiva dos processos interpelativos por eles vivenciados, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar e silenciar os conflitos que atravessam sua própria constituição como sujeitos que enunciam oralmente em língua inglesa.

Passo, a seguir, a analisar a terceira instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção.

5.1.2.3. A identificação do/no outro: “Falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim, mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa”

Na terceira instância de manifestação da representação em análise, percebo que os sujeitos-enunciadores estabelecem uma relação de alteridade em nível de comparação em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo. Essa identificação ora é marcada

pela inscrição nas limitações/lacunas que os enunciadorees têm com sua competência oral-enunciativa, ora é marcada pela inscrição na ilusão de completude em que denegam essas limitações/lacunas.

Observemos as seqüências discursivas a seguir, em que Regina, Antônia e Diego marcam a identificação com o outro que, imaginariamente, tem as mesmas limitações/lacunas em relação à competência oral-enunciativa em língua inglesa:

(106) Regina: Bom, eu consigo ouvir, digo assim, éh, até que razoavelmente bem né? Uh, *falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa né?* Ler, eu leio muito bem /.../

(107) Diego: Eh, bom, eu me vejo um tanto embaraçado e, e desconfortável, e *tenho certeza que isso se dá pelo fato de ter o inglês como segunda língua*, e também pelo tempo de contato, em, em teoria e prática com essa, essa segunda língua.

(108) Antônia: Eh, uma questão fundamental pra que a gente seja compreendido né? quando conversa em inglês, eu acho que é você procurar ser na- o mais natural possível, pronunciar as palavras né? assim de uma maneira bastante clara, que a pessoa possa te ouvir bem, possa te entender bem, mas eu acho que o mais importante é você ser natural, não forçar né? pra que a comunicação flua, eu acho que se você força, você vai, parecer até assim, {risos} eh, vai ficar estranho, vai soar estranho, você vai parecer uma pessoa que você não é, então, se você é natural, eu acho que as coisas fluem bem, e você acaba sendo compreendido por mais que você tenha um errinho aqui um errinho ali, *eu acho que nem, nem todo mundo, eh, nas suas línguas, nas suas diversas línguas, se comunicam com total perfeição, então nós, brasileiros, temos os nossos erros, os norte-americanos têm os erros deles, os ingleses também têm os deles, e eu acho que isso é natural, então, o erro né? a questão de não TER uma TOTAL concordância em tudo o que você diz mas, eu acho que o MAIS importante é você ser natural, procurar falar com a maior naturalidade possível, e daí a comunicação flui com certeza*.

Pode-se observar que, nas formulações de Regina (106) e Antônia (108), ressoa um modo de dizer marcado pela modalização. Regina utiliza o verbo ‘acreditar’ para atenuar a percepção que tem de seu ‘falar’ em relação aos outros (aprendizes) que falam a língua inglesa (*falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa né?*).

Antônia (108) utiliza, como introdutor de opinião, o verbo ‘achar’ como forma de manifestar como se vê em relação aos falantes de quaisquer línguas (*acho que nem, nem todo mundo, eh, nas suas línguas, nas suas diversas línguas, se comunicam com total perfeição*). Diego, por sua vez, lança mão de uma afirmação categórica para explicitar porque se sente *embaraçado e desconfortável* ao conversar com falantes nativos de língua inglesa (*tenho certeza que isso se dá pelo fato de ter o inglês como segunda língua*). Tanto as formas modalizadas utilizadas por Antônia e Regina quanto a forma categórica utilizada por Diego deixam significar o desejo dos enunciadorees de se identificarem com a lacunar e limitada competência oral-enunciativa daqueles que falam a língua inglesa como língua outra.

Por outro lado, observo que há enunciadores que marcam a identificação com o outro, inscrevendo-se na ilusão de completude, denegando essas lacunas e limitações. Observemos as formulações de Alice, Giovana, Amanda, Marta e Fabiana, quando enunciam sobre os que sentem quando ouvem um nativo falar (AREDA 28) e como se vêem ao falar com esses nativos (AREDA 29).

(109) Alice: Quando ouço um nativo falar inglês, pra mim, é uma enorme satisfação. Primeiro, porque *consigo captar tudo* que diz né? de uma forma geral, *não fica naquele embaraço /.../* Quando tive a oportunidade de falar com um nativo, *não sinto o menor embaraço nisso, porque eu tenho u-, uma bagagem suficiente* pra saber compreender o que ele diz, interpretar né? seus pensamentos e também fazer-me ser compreendida,..., *não é? então não fica somente um monólogo, aquela coisa, ah né?, limitada e sim, frases né? concretas, e há aquele entendimento assim*, aquela compreensão tanto da minha parte quanto da, do, outro, pude notar nas ocasiões em que tive essa oportunidade, *não houve dificuldade, pra mim realmente foi muito prazeroso.*

(110) Fabiana: Ao conversar com falantes nativos de língua inglesa,...,eu acho que eu *me vejo como uma pessoa normal, eu me vejo assim, naturalmente né?* eu me sinto assim bastante curiosa, tento aproveitar, uh, o máximo, né? que essa pessoa pode tá ensinando sobre uma nova cultura, e também da língua né? tento prestar atenção naquilo que a pessoa tá falando e, *me sinto realmente assim numa posição curiosa né? de tá éh, observando, pra melhorar né? a minha própria fala, observando o JEItto da pessoa éh, estar falando, eu eu me sinto à vontade pra conversar com um, com falantes nativos né?* eu não sei se é porque eu também tive assim muito contato com pessoas de intercâmbio né? éh, duas pessoas que vieram de intercâmbio pra cá principalmente uma dinamarquesa que ficou bastante amiga minha, a gente cons- conversava o tempo todo em inglês, éh, e,...e assim eu percebia que quando ela tentava falar o português ela se sentia,...,assim, era natural aquilo pra ela né? e aí eu pensava assim “Nossa, eu sempre tive, eu era adolescente né?” nessa época eu pensava assim “Nossa, *eu sempre tive vergonha de tá conversando com alguém e tudo, nossa, e ela vem aqui falar português e erra e não tá nem aí né?*” e eu acho que a partir desse momento eu comecei a encarar as coisas naturalmente, então hoje né? atualmente quando eu converso com um falante nativo, eu num, *eu me sinto assim bastante à vontade pra tá conversando, eu acho que foi uma uma lição que eu aprendi {risos} na convivência realmente com falantes de língua inglesa.*

(111) Giovana: Bom, éh,...,eu me sinto, realmente *depende do meu estado, éh, do meu HUMOR, como eu vou estar, eu, da minha insegurança*, quando eu, quando eu não PENnso no que eu vou falar, eu sei que eu falo melhor, que,...,a, a minha fluência ‘tá, ‘tá bem maior. Quando eu já fico nerVOsa, eu acho que eu não vou dar CONta, e não fico tão self confident, então, eu já começo a ter os problemas eh, e a começar a pensar demais, *aí eu já vejo que eu, eu errei, aí eu fico mais nervosa ainda, mas geralmente eu não tenho problema nenhum, eu gosto muito, então eu fico bastante à vontade.*

(112) Amanda: Bom quando eu conversei com falantes nativos eu *PARava um pouquinho éh éh éh e e ficava pensando {risos} e elaborando mentalmente né? no que eu ia dizer*, mas é claro que não a a assim parando e e gaguejando ou dando aquela pausa muito grande e fazendo ((...)), a pessoa falava, depois eu eu ainda *depois que eu começava eu pensava ficava pensando comigo mesma “É, eu acho que eu falei assim falei errado”, mas na hora fluía e pelo visto eles entendiam.*

(113) Marta: Bom, a primeira coisa né? que eu sinto, eu procuro ficar atenta /.../ quando eu ouço um filme em inglês e *consigo né? éh, traduzir, entender o que que, o que que as pessoas estão falando sem precisar ficar lendo a legenda, então acho muito bom*, e quando também chega um nativo né? que ele conversa né? eu falo, que eu posso perguntar alguma coisa em inglês pra ele, então acho muito bom quando ele me entende né? às vezes a gente fica um pouquinho inibido né? de perguntar pro nativo porque,..., “Será que nossa, eu vou falar correto?” Então a gente sente um pouquinho inibido, mas hora que você acostuma é muito bom, *você poder tá falando com aquela pessoa na língua daquela pessoa, então eu vejo isso né? como gratificante né? hoje pensar que eu posso me comunicar com uma pessoa nativa da língua inglesa, né? /.../*

Observo que, ao avaliarem como se sentem quando conversam com nativos de língua inglesa, modos de dizer que funcionam parafrasticamente ressoam nos dizeres de Alice,

Giovana, Marta e Fabiana. Esses modos de dizer apontam para sentidos de completude e sentidos de silenciamento e apagamento das tensões e conflitos vivenciados nesses processos interpelativos (*não sinto o menor embaraço nisso; não houve dificuldade, pra mim realmente foi muito prazeroso; geralmente eu não tenho problema nenhum, eu gosto muito, então eu fico bastante à vontade; me vejo como uma pessoa normal, eu me vejo assim, naturalmente né?*). ‘Não sentir o menor embaraço’, ‘não ter problema algum’, ‘ficar bastante á vontade’, ‘se ver como uma pessoa normal, naturalmente’ ressoam, assim, apontando para uma significação que remete para sentidos de que as interações por elas vivenciadas se deram livre de conflitos, contradições, deslizes, lapsos, falhas e equívocos.

Esse sentido pode ser corroborado quando os participantes se descrevem nesses processos interpelativos. Alice (109) justifica não sentir ‘o menor embaraço’ *porque consigo captar tudo que diz né?*, porque *realmente, consigo entender o que ele quer transmitir, o que ele quer passar; porque eu tenho u-, uma bagagem suficiente pra saber compreender o que ele diz, interpretar né? seus pensamentos e também fazer-me ser compreendida*. Amanda (112) descreve que interagiu com os nativos *não a a assim parando e e gaguejando ou dando aquela pausa muito grande*. Marta (118) descreve que, quando ouve um filme em inglês *consigo né? éh, traduzir, entender o que que, o que que as pessoas estão falando sem precisar ficar lendo a legenda*. ‘Conseguir captar tudo’, ‘conseguir entender o que o nativo quer transmitir e passar’, ‘ter uma bagagem suficiente’, ‘interpretar os pensamentos do nativo’, ‘não parar e gaguejar’, ‘não fazer pausas’, ‘não precisar ler as legendas dos filmes’ ressoam, assim, parafrasticamente, apontando para sentidos de denegação, silenciamento e apagamento das tensões constitutivas dos processos interpelativos por eles vivenciados em diferentes contextos. Em seu imaginário discursivo, esses enunciadores vivem a ilusão que ocupam o lugar de sujeito em enunciação oral em língua inglesa que se identifica com a completude do falante nativo. Ao serem negados, os sentidos de incompletude irrompem, assim, interdiscursivamente, em seus dizeres.

Finalizando a análise da terceira instância da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, observo que ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade da língua inglesa. Ao denegarem essa constitutividade, estabelecem uma relação de alteridade em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo e, dessa forma, silenciam e esquecem sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagam as relações conflito-tensivas dos processos interpelativos por eles vivenciados em língua inglesa.

Após ter realizado a análise das três instâncias em que compreendo a construção da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção, apresento, sob forma esquemática, um resumo dessa representação.

Quadro 7: Representação 2 construída na segunda sincronia
A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção

Instâncias de manifestação	Modos de dizer	Mecanismos enunciativos
A assimetria do/no outro	– “eu gostaria de falar como na novela, no filme, eu queria falar como um nativo mesmo” – “ainda fico fascinada por aquelas pessoas que têm uma fluência em inglês” – “me via como um estrangeiro” – “acredito que todos nós queiramos ter a impressão de que estamos sendo bem naturais e que o nosso sotaque esteja ameno” – “ele fala fluentemente o inglês e com isso eu sinto necessidade de aprofundar o inglês pra ficar também fluente”	Denegação
A interlocução do/no outro	– “Ah, você sabe falar inglês sim” – “Uai, que bom que você me entende e acha que eu estou falando bem” – “na hora da conversação você saber que você consegue se comunicar, ser compreendido e entender o outro” – “depois de ter falado com ele, eu fiquei me achando o máximo” – “ele pergunta se você já morou fora” – “eles dizem que meu inglês é bom” – “já tive comentários tanto de nativos quanto até em entrevista” – “recebi alguns comentários de que eu me tornei mais fluente” – “Ah, professora, nossa, como a senhora fala bem inglês!”	
A identificação do/no outro	Identificação pela lacunar competência oral-enunciativa: – “falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa né?” – “tenho certeza que isso se dá pelo fato de ter o inglês como segunda língua” – “eu acho que nem, nem todo mundo, éh, nas suas línguas, nas suas diversas línguas, se comunicam com total perfeição” – “mas eu acredito que seja até normal pelo fato de hoje a língua inglesa não ser o meu foco dominante, não é a língua que eu uso no meu dia-a-dia pra trabalho” Identificação pela inscrição na ilusão de completude – “não sinto o menor embaraço nisso; não houve dificuldade, pra mim realmente foi muito prazeroso” – “geralmente eu não tenho problema nenhum, eu gosto muito, então eu fico bastante à vontade” – “hoje pensar que eu posso me comunicar com uma pessoa nativa da língua inglesa né?” – “me vejo como uma pessoa normal, eu me vejo assim, naturalmente né?” – “eu me sinto à vontade pra conversar com um, com falantes nativos né?; eu me sinto assim bastante à vontade pra tá conversando”	

A partir do quadro construído, pode-se observar que, nas três instâncias aqui analisadas, os sujeitos-participantes da pesquisa denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade de uma língua outra. Ao denegarem essa constitutividade, representam o outro como aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior, o que faz com que suas competências estejam vinculadas à imagem da competência que constroem para o outro (instância 1); representam o outro (o nativo em especial) como aquele que traz as melhores recordações e que elogia sua competência, apagando, assim, a tensão constitutiva dos processos interacionais por eles vivenciados, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar os conflitos que atravessam a sua própria constituição como sujeitos que enunciam

oralmente em língua inglesa (instância 2); estabelecem uma relação de alteridade em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo, seja pela incompletude ou pela ilusão de completude, silenciando e esquecendo sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagando as relações conflito-tensivas dos processos interacionais por eles vivenciados na língua inglesa (instância 3).

Tendo finalizado a análise da segunda representação, passo, a seguir, a analisar a terceira construída na segunda sincronia da pesquisa.

5.1.3. A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade

Como visto anteriormente, os participantes da pesquisa constroem representações de que sua competência oral-enunciativa em língua inglesa se constitui enquanto ‘falta’ e enquanto ‘projeção’. Aliada a essas representações, observo que, ao ocuparem o lugar discursivo licenciados em Letras, uma outra representação se constitui: a representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘referencialidade’ para o professor e no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Nesse sentido, para tentar dar conta dessa percepção, dividi essa representação em duas instâncias de manifestação, a saber: 1) ‘Fundamental para o professor’; 2) ‘Fundamental no processo de ensino e aprendizagem’. É da primeira instância que passo a tratar.

5.1.3.1. Fundamental para o professor: “Eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor”

Observemos as seqüências discursivas que se seguem.

(114) Regina: Bom, ter a competência oral em língua inglesa, *eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor*, então se o professor não sabe né? ele tem que buscar, ele tem que, uh, ter TV a cabo em casa, o que, bom, se é professor de, de, de rede estadual é impossível praticamente ter TV a cabo em casa, porque não tem condições né? é muito caro e o governo não nos dá condições de ter esse luxo né? digamos assim. Agora, *é muito importante ter essa competência oral, éh, quando se ensina uma língua, e também quando a pessoa quer, uh, falar bem o inglês né?* Então, acredito que o professor tenha que estar sempre buscando melhorar, sempre ouvindo né? textos, uh, filmes em inglês, pra poder tá sempre melhorando.

(115) Giovana: Bom, *como professor né? eu acho que, em primeiro lugar tá a sua competência oral, os alunos se espelham em você* “Nossa, o meu professor fala assim, eu quero falar assim também um dia, quero me desenvolver assim”, e bastante coisa que você usa em sala {tosse} uh, uh desculpa, bastante coisa que você usa em sala, aquilo o aluno guarda e aí ele próprio começa a usar isso {tosse} na, na competência oral dele, *então eu acho que o professor de língua estrangeira a, a competência oral vem em primeiro lugar, cê tem que trabalhar as quatro habilidades, mas a competência oral tem que ser a que você mais focar. /.../*

Ao analisar o funcionamento discursivo dos enunciados acima, observo ressonâncias de significação na forma como as enunciatóricas descrevem a competência oral para os professores de língua inglesa (*eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor*); (*é muito importante ter essa competência oral, éh, quando se ensina uma língua, e também quando a pessoa quer, uh, falar bem o inglês né?*); (*em primeiro lugar tá a sua competência oral*); (*então eu acho que o professor de língua estrangeira a, a competência oral vem em primeiro lugar*). Pode-se perceber que as enunciatóricas lançam mão dos adjetivos ‘imprescindível’ e ‘importante’ (seguido do pronome indefinido ‘muito’ para intensificar o sentido dessa importância) e do marcador discursivo ‘em primeiro lugar’. Esses itens lexicais apontam para sentidos de que ‘falar’ se configura, primordialmente, como a habilidade a ser desenvolvida pelo professor para que possa ensinar para seus alunos (*os alunos se espelham em você*). Modos de dizer marcados pelo uso de verbos modais deônticos (*então se o professor não sabe né? ele tem que buscar*; *a competência oral tem que ser a que você mais focar*) apontam para sentidos que produzem um efeito de necessidade *sine qua non* para o professor, ou seja, saber ‘falar’ garante e legítima, no imaginário discursivo das enunciatóricas, o ensino da língua inglesa.

Nesse sentido, sou levada a perceber que as enunciatóricas silenciam o lugar das outras habilidades na prática em-serviço, pois essas outras habilidades significam na forma de um não-dito, significam em dialogia com outro enunciado, ou seja, as outras habilidades ‘não são’ imprescindíveis e relevantes como a oralidade. Ao silenciarem as outras habilidades, denegam a constituição do sujeito-aprendente ouvinte, leitor e escritor em língua estrangeira e ao conceberem a oralidade como anterioridade na construção de sentidos, as enunciatóricas apresentam traços que fazem revelar seu perfil de professoras de língua inglesa formalistas/funcionalistas (SANTOS, 2000b). Essa mesma percepção pode ser observada na análise que se segue, em que analiso a segunda instância de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade. Além de ser fundamental para o professor, a oralidade é fundamental no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

5.1.3.2. Fundamental no processo de ensino e aprendizagem: “Eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia”

Para tentar dar conta dessa percepção, observemos, a seguir, as formulações de Alice (116), Regina (117), Marta (118 e 119), Antônia (120 e 121), Fabiana (122) e Rosana (123).

(116) Alice: Acho que a competência oral, ela existe, ela *está em todos os lugares*, dentro do processo ensino-aprendizagem, não é? Acho que, em princípio, você pode relacionar a fala com objetos, né? para aqueles aprendizes, e, e também com canções, com diversas outras fontes e que a pessoa tem acesso a primeiro ouvir, não é? e depois *estar reproduzindo, tentando comunicar dentro daquele contexto, não é? mas acho que dentro duma sala de aula, o fundamental é você começar a Falar mesmo*, então você já vai adquirindo conhecimento em vocabulário, vai exercitando, e até então relaciona mesmo com objetos, éh,..., e vai praticando, praticando, *acho que a prática mesmo ela é fundamental, então é muito importante, realmente a questão da fala, acho que é, pra mim, na minha opinião, o principal.*

(117) Regina: Bom, uh, como professora, o lugar ideal né? de usar a competência oral seria mesmo, éh,..., ensinando né? *dando aula, tudo em inglês né? toda em inglês e acredito que a melhor forma é o contato direto com o aluno né?* éh, quando as professoras têm oportunidade de dar aula particular acredito que seja muito melhor porque ela vai estar sempre conversando com o aluno, diretamente com ele, então acredito que possa ser muito mais proveitoso pro aluno, éh,..., quanto à competência oral, porque ele vai tá próximo da língua assim, uh, diretamente né?

(118) Marta: /.../ no meu primeiro ano de, de professora, de sala de aula, eu confesso que no primeiro momento eu tinha medo de falar né? eu ficava, me trancava e,..., queria falar mais a, estudar mais a gramática né? e usava a fita, mas hoje assim, eu confesso, eu não tenho medo de falar, *eu chego, eu amo, assim, com grande amor, trabalhar com a 5ª série, eu chego lá "What's your name? My name's Marta", eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia, os meninos ficam doidinhos "Oh, professora, fala a nossa língua, não entendo essa língua não!" E eu falo de novo e dou risada e pulo e, e faço assim a maior farra até que eles entendem o que que eu tô falando, /.../*

(119) Marta: Bom, *eu acho que o lugar da competência oral na língua inglesa é o primeiro lugar*, porque é igual eu mencionei, *a primeira coisa que eu faço com os meus alunos, que eu introduzo é a Oral Class, é a linguagem oral, eu não chego lá na sala escrevendo, eu chego lá perguntando, "What's your name? My name's Marta, I am your new English teacher."* Então, *eu chego lá falando e ensinando os meus alunos a falar*, e para isso é preciso né? para que meus alunos falem inglês sem medo de errar, não se preocupando no primeiro momento, se estão falando corretamente /... , primeiramente eu faço um trabalho de conscientização do aluno, mostrando a ele né? que, como é importante falar, não importa se ele vai falar errado ou se ele vai falar certo, o importante é que ele fale, /.../ No primeiro momento, eu digo pra eles, "Don't worry, né?" Não se preocupem, porque nós estamos aqui pra aprender, ninguém é mais do que ninguém, mesmo que tenha alguém que já faça inglês e, numa escola fora, num cursinho como o [nome de um instituto de idiomas], [nome de outro instituo de idiomas], né? [nome de outro instituo de idiomas], não, *ninguém será diferente aqui, /.../ Então, é muito importante né? essa consideração da competência oral em língua inglesa em primeiro lugar e a melhor forma de ensiná-la é praticando desde o primeiro dia de aula, insistindo em falar em inglês, insistindo a ministrar as aulas em língua inglesa né? falar o mínimo de português.*

(120) Antônia: Bom, essa competência oral, ela pra mim é a FUNdamental, é a PRImeira, a primeira coisa né? que o aluno tem que *'tá, desenvolvendo*, e eu acredito, que há várias maneiras né? de você *'tá proporcionando* isso aos seus alunos, eh, no priMEIro instante, no priMEIro momento dentro d'uma sala de aula, *a comunicação do professor com os seus alunos tem que ser SEMpre, SEMpre*, eh, *focando a oralidade*, o aluno e o professor têm que ter essa comunicação, e eu acredito que se o professor sempre fala em inglês, se o professor sempre orienta seus alunos, dá os comandos em inglês, com certeza, eh, *essa oralidade vai se formar e vai se fazer forte dentro do contexto né? onde, eh, esses alunos, o professor vão tá inseridos aí.*

(121) Antônia: /.../ eu me esque- eu esqueci de mencionar que, na questão número 14, que eu tive sim uma experiência após a minha graduação trabalhando com a língua inglesa, eu trabalhei em um colégio né? na época colégio [nome do colégio] e eu pude trabalhar com os alunos de quinta série trabalhando o inglês, e eu percebia que, a maioria dos alunos né? eh, havia uma, um grande interesse e que eu mesma podia *'tá me comunicando, sempre em inglês com eles, que eles conseguiam me acompanhar,...,e foi assim, uma experiência muito legal, muito jóia mesmo.*

(122) Fabiana: Eu acho que a competência oral no ensino da língua inglesa, ela é fundamental né? se comunicar em língua inglesa é muito importante e,...,eu acho que no dia-a-dia né? as pessoas acabam utilizando mais a fala do que a escrita do inglês né? a não ser que você seja um professor ou que você precise escrever um trabalho ou uma tese né? em inglês ou carta ou que o seu emprego exija que você escreva em inglês, éh, *you acaba necessitando mais de falar em inglês do que propriamente de escrever né? de falar e conseqüentemente ouvir né?* e, do que escrever,...,ou ler. Então eu acho isso fundamental, eu acho que, que o papel né? dessa competência no ensino de línguas, ele deve ser um papel bastante relevante, que deve ser bas-, essa competência tem que ser trabalhada né? porque,...,realmente vai ser o que a pessoa normalmente coloca mais em prática. *Eu acho que a melhor forma de*

ensiNAR, é expondo né? a pessoa à conversa né? /.../ eu superei, e me tornei competente oralmente éh, me expondo, realmente conversando éh, escutando também né? escutando bastante, então eu acho que éh, a gente ensina de que forma? expondo esse aluno né? conversando com esse aluno éh, fazendo com que esse aluno éh, consiga conversar com outro né? e chamando atenção pros aspectos da língua éh, pra entoação, pra questão da pronúncia né? tudo isso também é importante pra que éh, você fale, mas pensando assim NA comunicação em si,/.../

(123) Rosana: Acredito que a competência oRAL no ensino de língua inglesa, na aprendiZAGEM de língua inglesa, seja a mais importante e a que todos os alunos buscam,...,ou pelo menos a maioria deles. Uh, a melhor forma de ensiná-la,...,uh,...,TALvez seja, uh, a leitura, eu acredito muito na leitura e a prática da oralidade em sala de aula, uh, talvez essas sejam as minhas, uh,...,idéias pra que você possa melhorar a sua competência oral.

Quando questionadas, pontualmente, sobre o lugar da competência oral no ensino da língua inglesa e qual seria a melhor forma de ensiná-la (AREDA 38), percebo que ressoam modos de adjetivação que remetem para um sentido preponderante, ou seja, é a competência mais importante a ser ensinada (Alice: o fundamental é você começar a Falar mesmo; a questão da fala, acho que é, pra mim, na minha opinião, o principal); (Regina: ensinando né? dando aula, tudo em inglês né? toda em inglês); (Marta: eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia; a primeira coisa que eu faço com os meus alunos, que eu introduzo é a Oral Class,); (Antônia: é a FUNdamental, é a PRimeira, a primeira coisa né? que o aluno tem que 'tá, desenvolvendo; a comunicação do professor com os seus alunos tem que ser SEMpre, SEMpre, eh, focando a oralidade); (Fabiana: Eu acho que a competência oral no ensino da língua inglesa, ela é fundamental né?); (Rosana: a mais importante e a que todos os alunos buscam,...,ou pelo menos a maioria deles). 'Ensinar inglês', assim, no funcionamento discursivo dos enunciados analisados, significa 'ensinar falar inglês'. Os modos como adjetivam o lugar da competência oral no ensino da língua inglesa irrompe, no intradiscurso dos enunciadores, retomando um já-dito, constituinte da memória discursiva desses enunciadores, recorrentes de outros modos no funcionamento discursivo de outras formulações que analisei anteriormente, ou seja, no imaginário discursivo desses enunciadores, ensinar a língua inglesa significa ensinar o que lhes falta (pronúncia, fluência, vocabulário etc).

Quando descrevem a melhor forma de ensinar a competência oral, as enunciatóricas se inscrevem em formações discursivas que evocam sentidos de sua filiação ideológica. Marta e Antônia, por exemplo, se inscrevem no discurso das metodologias áudio-linguais e áudio-visuais (*a melhor forma de ensiná-la é praticando desde o primeiro dia de aula, insistindo em falar em inglês, insistindo a ministrar as aulas em língua inglesa né? falar o mínimo de português; se o professor sempre fala em inglês, se o professor sempre orienta seus alunos, dá os comandos em inglês, com certeza, eh, essa oralidade vai se formar*). Fabiana e Rosana, por sua vez, se inscrevem no discurso do método comunicativo (*expondo esse aluno né? conversando com esse aluno éh, fazendo com que esse aluno éh, consiga conversar com outro né? e chamando atenção*

pros aspectos da língua éh, pra entoação, pra questão da pronúncia né? tudo isso também é importante pra que éh, você fale, mas pensando assim NA comunicação em si; (a melhor forma de ensiná-la,...,uh,...,TALvez seja, uh, a leitura, eu acredito muito na leitura e a prática da oralidade em sala de aula)).

Ao se inscreverem nessas formações discursivas, deixam marcar sua mentalidade de ensino em que concebem ‘ensinar-aprender inglês’ como ‘ensinar-aprender oralidade’. Ao evocarem verbos como ‘reproduzir’, ‘adquirir’, ‘exercitar’, ‘praticar’, ‘insistir’ e ‘comunicar’ revelam a sua circunscrição na vertente formalista/funcionalista de atuação (Santos, 2000b), ou seja, concebem o ensino-aprendizagem da língua inglesa como um processo focado nas formas e estruturas da língua, na formulação exponencial de falas e nas simulações situacionais.

Amanda, por outro lado, ao definir o lugar da competência oral no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, o faz por meio de um modo comparativo de dizer.

(124) Amanda: Bom, é, *é um lugar importantíssimo assim como todas outras habilidades*, éh, e qual seria a form- a melhor forma de ensiná-la? Bem, a fo- *uma ótima forma de ensiná-la é sempre você trabalhar*, porque é interessante quando,...,experiência própria {diminui o volume da voz}, quando eu trabalho com textos em inglês, eu já eu tenho percebido que o envolvimento do aluno é maior do que naquelas explicações de pontos gramaticais, que a gramática claro, NÃO estou em momento algum tirando o mérito, porque a gramática é imprescindível ser aprendida na língua, em qualquer língua ela tem a sua extrema importância. No entanto quando você vai ensinar gramática às vezes o problema é que quando você ensina gramática, você põe aquelas frases soltas, ela não tem um contexto, então o aluno quando ele depara esse contexto numa conversa num filme, ele vai ficar pensando ah! quem que é sujeito? quem que é o predicado? quem que é artigo? se é artigo definido indefinido, aqui- se aquilo ali é um advérbio de frequência, e aquilo ali éh éh éh, se é um complemento ou seja lá o que for ou se é um conectivo e entre outras coisas, ele não vai ficar pensando nisso! Uh, *então você tem que fazer com que FLUa isso, vai fluindo a a a conversa vai fluindo, o o o o assunto e as palavras ele vai montando naturalmente assim como nós fazemos quando falamos na nossa língua, e o inglês também é assim, essa é uma forma interessante. Bom, pra você criar esse hábito no aluno você trabalha com muito texto, ARGumente sempre os textos e faça com que o aluno éh, incentive o aluno a começar a faLAR éh, mesmo que seja uh, até uh uh em, em princípio rudimenTAR, a a forma de falar rudimentar entre aspas, éh, ele,...,éh, mas que ele comece a expor as suas idéias, éh, a a usar palavras simples, não importa que ele vai começando a TER essa afinidade, e aí ele não vai tá desfal- éh, desenvolvendo a a habilidade éh de falar, ele também vai tá tendo o éh, desenvolvendo as habilidades de ouVIR, de,...,éh, a de escrever e de,...,éh, de ler também claro.*

Pode-se observar que Amanda constrói uma representação do lugar da oralidade no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na alteridade com as outras habilidades (*é um lugar importantíssimo assim como todas outras habilidades*). Nessa alteridade, a enunciativa deixa resvalar vozes que remetem ao discurso estruturalista/mecanicista (*a conversa vai fluindo, o o o o assunto e as palavras ele vai montando naturalmente assim como nós fazemos quando falamos na nossa língua, e o inglês também é assim; pra você criar esse hábito no aluno você trabalha com muito texto*). Ainda que tente escamotear o lugar do qual enuncia, colocando a oralidade no mesmo patamar de relevância no processo de ensino-aprendizagem, Amanda deixa

vir à baila a sua circunscrição na vertente formalista/funcionalista de atuação, ou seja, ensinar-aprender língua inglesa se dá pelo hábito e da mesma forma como se aprende a língua materna.

O que se pode depreender, até a análise aqui realizada, é que, ao representarem a competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade, tanto para o professor quanto no processo de ensino-aprendizagem, os sujeitos-enunciadores se circunscrevem em uma atitude behaviorista, característica do ensino tradicional/estruturalista de línguas estrangeiras, denegando a constituição de seus alunos na e pela língua, denegando a tensão inerente ao processo de construção de sentidos em sala de aula nas quatro habilidades e denegando o uso da língua materna como parte da discursividade fundadora de seus alunos.

Relevante ressaltar, nesse momento da análise, que, quando questionados, pontualmente, sobre o que seja ensinar língua inglesa (AREDA 36), nenhum dos participantes da pesquisa respondeu que é ‘ensinar oralidade’. Para eles, ensinar língua inglesa: é ensinar cultura (Alice e Fabiana); é ensinar quando há necessidade de aprendizagem (Fabiana); é motivar (Fabiana); é ensinar as quatro habilidades (Fabiana e Amanda); é difícil na esfera pública (Geraldo e Regina); é um prazer (Marta e Regina), é um desafio (Marta, Antônia e Diego); é vencer esse desafio (Marta); é uma arte (Giovana); é uma viagem (Rosana); é uma atividade útil, mas desafiadora (Diego); é ser transmissor de conhecimentos (Angélica).

Não me ocupo aqui em fazer uma exaustiva análise desses dizeres acima sintetizados, pois, o que me importa, neste momento, é como esses dizeres, ainda que sintetizados, fazem vir à tona sentidos contraditórios dos produzidos anteriormente, uma contradição intrínseca (Foucault, 1969/2005), na medida em que desenrola na própria formação discursiva em que inscrevem seus dizeres sobre ‘ensinar língua inglesa’. Dito de outra forma, foi possível observar, pelas análises anteriores, que a oralidade ocupa um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem para esses enunciadores. No entanto, ao serem convocados a enunciar, explicitamente, sobre o que seja ‘ensinar língua inglesa’, o sentido de supremacia da oralidade é negado. Em suma, denegam a referencialidade anteriormente revelada. Essa denegação confirma suas subjetividades fragmentadas, incompletas e contraditórias, perpassadas pela tensão e dispersão em enunciar sobre a questão. A denegação funciona, aqui, de forma a mascarar os dizeres-outros e os sentidos-outros (ensinar língua inglesa é ensinar oralidade) que, ainda que participem da constituição desses sujeitos, não lhes é permitido enunciá-los, seja pela formação discursiva que predomina na interpelação, seja pelas relações sociais e suas coerções nas quais esses sujeitos se encontram inseridos. Como professores de língua inglesa em-serviço, formados no apogeu da

abordagem comunicativa, são interpelados a definir ‘ensinar língua inglesa’ de forma a evocar as vozes das teorias que legitimam essa abordagem.

Essa percepção me leva a hipotetizar que os sujeitos se inscrevem em mecanismos enunciativos de denegação, esquecimento e apagamento, porque ‘ensinar oralidade’ é um dizer do desejo desses sujeitos, não fazendo parte, portanto, do acontecimento discursivo ‘aula de inglês na prática em-serviço’. Cumpre ressaltar que há de se investigar a continuidade desses sujeitos-professores em-serviço, para que se possa asseverar que o que acontece na sala de aula é ou não a representação do desejo que aqui constroem para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Após ter realizado a análise das três instâncias em que compreendo a construção da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade, apresento, sob forma esquemática, um resumo dessa representação.

Quadro 8: Representação 3 construída na segunda sincronia
A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade

Instâncias de manifestação	Modos de dizer	Mecanismos enunciativos
Fundamental para o professor	– “eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor” – “é muito importante ter essa competência oral, éh, quando se ensina uma língua” – “como professor né? eu acho que, em primeiro lugar tá a sua competência oral, os alunos se espelham em você” – “eu acho que o professor de língua estrangeira a, a competência oral vem em primeiro lugar, cê tem que trabalhar as quatro habilidades, mas a competência oral tem que ser a que você mais focar”	Silenciamento Denegação
Fundamental no processo de ensino-aprendizagem	– “acho que dentro duma sala de aula, o fundamental é você começar a Falar mesmo” – “a questão da fala, acho que é, pra mim, na minha opinião, o principal” – “ensinando né? dando aula, tudo em inglês né? toda em inglês” – “eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia” – “a primeira coisa que eu faço com os meus alunos, que eu introduzo é a <i>Oral Class</i>, é a linguagem oral, eu não chego lá na sala escrevendo, eu chego lá perguntando, ‘<i>What’s your name?</i>’” – “eu chego lá falando e ensinando os meus alunos a falar” – “a melhor forma de ensiná-la é praticando desde o primeiro dia de aula, insistindo em falar em inglês, insistindo a ministrar as aulas em língua inglesa né? falar o mínimo de português” – “é a FUNDamental, é a PRImeira, a primeira coisa né? que o aluno tem que ‘tá, desenvolvendo” – “a comunicação do professor com os seus alunos tem que ser SEMpre, SEMpre, eh, focando a oralidade; se o professor sempre fala em inglês, se o professor sempre orienta seus alunos, dá os comandos em inglês, com certeza, eh, essa oralidade vai se formar” – “ela é fundamental né? se comunicar em língua inglesa é muito importante; você acaba necessitando mais de falar em inglês” – “ele deve ser um papel bastante relevante, que deve ser bas-, essa competência tem que serr trabalhada né? porque,.....,realmente vai ser o que a pessoa normalmente coloca mais em prática” – “seja a mais importante e a que todos os alunos buscam,.....ou pelo menos a maioria deles” – “é um lugar importantíssimo assim como todas outras habilidades”	

A partir do quadro construído, pode-se observar que, nas duas instâncias de manifestação da representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade, os sujeitos-enunciadores: a) silenciam o lugar das outras habilidades (ouvir, ler e escrever) na

prática em-serviço, sendo que, ao silenciarem essas habilidades, denegam a constituição do sujeito-aprendente ouvinte, leitor e escritor em língua inglesa (instância 1); b) se circunscrevem em uma atitude behaviorista, denegando a constituição de seus alunos na e pela língua, denegando a tensão inerente ao processo de construção de sentidos em sala de aula nas quatro habilidades e denegando, também, o uso da língua materna como parte da discursividade fundadora de seus alunos (instância 2). Passo, a seguir, a analisar a quarta representação construída na segunda sincronia da pesquisa.

5.1.4. Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa

Como visto pelas análises anteriores, os participantes da pesquisa constroem representações de que sua competência oral-enunciativa em língua inglesa se constitui enquanto ‘falta’, enquanto ‘projeção’ e enquanto ‘referencialidade’.

Interessa-me, neste momento de análise, tentar compreender como esses sujeitos, ainda que inscritos na referencialidade de algo que lhes falta, conseguem enfrentar e resistir a essa falta em suas práticas pedagógico-educacionais. Dito de outra forma, até aqui descrevi, analisei e interpretei os dizeres dos participantes da pesquisa, de modo a caracterizar as inscrições discursivas em relação à competência oral-enunciativa em língua inglesa e como essas inscrições me permitem delinear algumas representações em relação à referida competência.

Neste momento, me ocupo em descrever, analisar e interpretar os discursos outros que atravessam o discurso da competência oral-enunciativa em língua inglesa e quais as inscrições outras constituintes do imaginário desses professores que os fazem resistir à falta, à projeção e à referencialidade.

Descrever esses discursos outros significa, neste momento da análise, abordar os processos heterotópicos⁷ que podem ser percebidos na conjuntura sentidural do *corpus* da segunda sincronia, ou seja, quais são os deslocamentos que se revelam e que perpassam o discurso da competência oral-enunciativa em língua inglesa, quais são as vozes de que os sujeitos-participantes da pesquisa se apropriam e que, em sua referencialidade polifônica, fazem com que resistam à falta dessa competência.

⁷ Processos heterotópicos aqui tomados com base em Foucault (1966/1995) e entendidos não apenas como espaços de tensão, apagamento, silenciamento, denegação e alteridade, mas também em espaços em que os sujeitos inscrevem vozes outras em seus dizeres e em seus modos de dizer, provocando deslocamentos e re-significando o dito e o não-dito. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a heterotopia funciona aqui, como um mecanismo enunciativo.

Lançando um olhar sobre os depoimentos dos sujeitos-participantes da pesquisa, percebo que, para resistir à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa, esses sujeitos denegam essa falta, construindo uma discursividade em que colocam a prática em-serviço como um espaço de permanente aprendizado, inscrevendo-se em um processo de cidadania em que concebem o papel da língua inglesa como algo que contribui para o processo sócio-educacional de constituição do sujeito-cidadão brasileiro. Nesse movimento de denegação das faltas e inscrição no papel de educadores, esses sujeitos, concomitantemente, revelam o desejo de permanecer exercendo seus papéis de professores de língua inglesa.

Nesse sentido, para melhor desenvolver a análise dessa percepção, dividi essa quarta representação em três instâncias de manifestação, assim denominadas: a) ‘A prática em serviço como espaço de aprendizagem’; b) ‘A inscrição em um processo de cidadania’; c) ‘Desistir jamais’. É da primeira instância que passo a tratar.

5.1.4.1. A prática em-serviço como espaço de aprendizagem: “O meu aprendizado mesmo foi na sala de aula, após o Curso de Letras”

Observemos as seqüências discursivas que se seguem em que Geraldo, Rosana, Giovana e Amanda relacionam a sua experiência de aprendizagem da língua inglesa antes, durante e depois do Curso de Letras (AREDA 24).

(125) Geraldo: Eu diria o seguinte, que a minha aprendizagem de língua inglesa durante a faculdade foi mais, teórica, mais superficial, uh, realmente a minha experiência, *o meu aprendizado mesmo foi na sala de aula APÓS eu ter terminado o curso de Letras*, aí é que você tem que provar que você entendeu a matéria, que você sabe usar técnicas de leitura, que você entendeu técnicas de abordagem, pra ensino de língua estrangeira.

(126) Rosana: /.../ Após o Curso de Letras a minha aprendizagem acelerou MUITO, *talvez pelo fato de você ter que aPREnder para ensinar para outras pessoas*, pelo fato de você já ter tido contato com a língua por cinco anos, uh, a impressão que temos é que você, uh, vai montando as peças de todo o quebra-cabeça, se sentindo mais à vontade uh, uh, tudo o que você aprendeu uh, uh, vem de uma forma mais fácil na sua mente, uh, realmente você se sente mais confortável,...e em, em se pronunciar, em ter contato com, com a língua.

(127) Giovana: /.../ Durante o Curso de Letras, eu acho que ficou um pouco a desejar assim uh, eu comecei a me apaixonar muito pela literatura brasileira e portuguesa, então eu acho que eu deixei de lado a língua inglesa, e fui voltar a ter esse contato quando eu fiz assim matérias mais avançadas do curso uh, e após, *eu acho que todo dia a gente aprende um pouco tendo contato com a língua, todo dia que você prepara uma aula, faz seu planejamento, você pensa numa coisa nova pesquisa uma, uma, uma atividade nova, então eu acho que você acaba aprendendo mais*, /.../

(128) Amanda: /.../ eu acho assim que eu melhorei MUITO depois, que eu fui, (além) da necessidade também *quando você vai atuar você observa que você precisa é estudar bastANTE, melhorar é, procurar é, outra outros meios né? de de pra você é é desenvolver a, e e suprir a a as suas suas falhas*.

Na relação de alteridade que os sujeitos-enunciadores estabelecem entre a aprendizagem da língua inglesa antes e depois do Curso de Letras, um modo de dizer comparativo se faz mostrar, revelando as lacunas deixadas na graduação. Geraldo (125) qualifica sua aprendizagem, durante a faculdade, como *mais teórica e superficial* e Giovana (127) a qualifica como algo que *ficou um pouco a desejar*. Esses modos de dizer funcionam parafrasticamente, apontando para sentidos que ressoam no funcionamento discursivo de seus dizeres, ou seja, a aprendizagem vivenciada na graduação, no imaginário discursivo desses enunciadores, não foi capaz de lhes proporcionar o que necessitam para enfrentar a prática diária de sala de aula. Esses sentidos ressoam, também, no modo de dizer que utilizam para qualificar seu processo de aprendizagem após o Curso de Letras. De forma categórica, Rosana (126) afirma que sua aprendizagem *acelerou muito* depois da graduação e Amanda (128), na primeira pessoa, afirma que *eu melhorei muito depois*.

O sentido de que a aprendizagem ‘acelerou’ e ‘melhorou’ depois da graduação se faz revelar, no funcionamento discursivo em análise, quando evocam a prática em-serviço como o espaço detonador da aprendizagem necessária para o ensino da língua (*o meu aprendizado mesmo foi na sala de aula APÓS eu ter terminado o curso de Letras; você ter que aPREnder para ensinar para outras pessoas; todo dia que você prepara uma aula, faz seu planejamento, você pensa numa coisa nova pesquisa uma, uma, uma atividade nova, então eu acho que você acaba aprendendo mais; quando você vai atuar você observa que você precisa é estudar bastANTE, melhoRAR éh, procurar éh outra outros meios né? de de pra você éh éh desenvolvER a, e e suprir a a as suas suas falhas*). Em suma, ressoam, aqui, sentidos que foram constituídos comparativamente, construindo a representação de um sentido preponderante de um lugar outro que não a universidade para a aprendizagem do que necessitam para exercerem sua prática docente. É no planejamento de suas aulas, nos estudos que se fazem necessários para a preparação dessas aulas e na prática diária de sala de aula que constroem a sua formação como professores de língua inglesa.

A voz da prática em-serviço como espaço de aprendizagem é também evocada, quando Rosana, Fabiana e Amanda avaliam seu processo de aprendizagem da língua inglesa, após a graduação (AREDA 15). Vejamos as formulações a seguir.

(129) Rosana: Após a graduação,...,uh, o processo de aprendizagem da língua inglesa *acelerou MUITO*. Quando você começa a ministrar aulas, você tem que,...,uh aprender realmente, pra poder,...,passar pros seus alunos. Eu realmente melhorei MUIto após esses anos todos de, uh, de, uh, carreira como professor. Procuro também, uh, ler MUIto, sou uma pessoa muito curiosa, uh, *procuro me diferenciar* de outras pessoas com materiais extras, uh, participando de cursos, e assim por diante.

(130) Fabiana: /.../ Eu também *me obrigo a estudar* um pouco o inglês porque,...*quando a gente vai dar aula a gente tem que preparar as aulas né? tem que tá né? estudando de certa forma né? pra, pra ensinar e eu acho que a melhor forma de aprender é realmente quando a gente ensina*, então eu acho que sempre eu tô estudando e até mesmo porque também faço algumas traduções, algumas pessoas me pedem né? alguns trabalhos e às vezes eu faço, e também leio bastante,...por causa do meu mestrado e também por causa do doutorado agora né? leio bastante coisa em inglês e, o autor que eu trabalho né? que não é traduzido então eu tenho que fazer as minhas leituras realmente em inglês.

(131) Amanda: Bom, eu acho que o meu processo de aprendizagem da língua inglesa *é contínuo*, e acredito que *eu melhorei bastante nesse período éh, um um um uma das das das causas disto é,...,esforço é claro, e também a experiência na sala de aula, isto f- propiciou éh para o meu aprimoramento éh, desenvolvimento de de métodos mais apropriados adequados, que a gente observa isso no dia-a-dia com o aluno e até com a com a própria instituição que você está trabalhando.*

Observo que ressoa, no funcionamento discursivo das formulações acima, o mesmo modo de avaliar a atual aprendizagem da língua inglesa, como analisado anteriormente (*acelerou muito, melhorei muito, melhorei bastante*). Ressoam também, modalizações deônticas como *você tem que,...,uh aprender realmente, pra poder,...,passar pros seus alunos* (Rosana), *a gente tem que preparar as aulas né? tem que tá né? estudando de certa forma né? pra, pra ensinar* (Fabiana). Essas modalizações produzem um efeito que chamaria de ‘necessidade compulsória’, contribuindo para a construção de sentidos de professor de língua inglesa em-serviço como aquele que ocupa o lugar do devir e responsável pela aprendizagem necessária para a sua prática docente. Essas modalizações contribuem, também, para a representação de um sentido predominante de Curso de Letras, que é o espaço em que as necessidades dos sujeitos-licenciandos não são preenchidas em relação à futura prática docente.

Observemos, a seguir, as formulações de Marta, quando enuncia porque se tornou professora de inglês após ter concluído a licenciatura em Letras (AREDA 39) e Alice, quando avalia a influência do Curso de Letras em sua prática em-serviço (AREDA 16).

(132) Alice: A minha profissão atualmente é professora. O Curso de Letras, ele tem influenciado de forma muito positiva porque realmente prepara o indivíduo, né?, DE CERTA FORMA ele prepara o indivíduo a, a lidar com a questão da, do ensino, não é? lidando com alunos em escolas tanto estaduais, particulares ou municipais. Mas acho que tem uma parte que deixa a desejar DENTRO do Curso de Letras, que é aquela que prepara a pessoa para lidar com a atual clientela que hoje temos dentro de uma escola né? isso realmente deixa muito a desejar. Ensinam sim aquela, grande coisa, não é? a, acredito que a base de tudo mas, *você na prática, você percebe que você necessita de outros tipos de coisas* que aí partem da pessoa, que realmente também nessas horas que você vê realmente quando uma pessoa, ela é ou não é um profissional dessa área, né? um verdadeiro mestre, um grande educador.

(133) Marta: /.../ hoje eu acho que eu sou uma boa profissional, eu acho que eu tenho coisas a melhorar, porque nós temos, porque nós não somos perfeitos, eu tenho muito que aprender ainda, mas eu confesso assim, que *eu aprendi muito, e aprendi muito na sala com os meus alunos, porque eu acho que a melhor experiência, a melhor prática pra gente, a gente não aprende não é no curso, não é na graduação, mas é na sua prática, é no seu relacionamento com os seus alunos /.../ então hoje eu agradeço todos os obstáculos que eu passei na minha vida /.../*

Pode-se observar que, em ambas as seqüências discursivas, as enunciantoras estabelecem uma relação de alteridade entre o que se aprende no Curso de Letras e a realidade que se encontra na prática docente. Alice (132), para avaliar a influência do Curso de Letras em sua prática em-serviço, se constitui na contradição. Ora o curso *realmente prepara o indivíduo*, ora *DE CERTA FORMA ele prepara o indivíduo*. Concorrem nessa discursividade, sentidos que constituem o Curso de Letras como ‘total provedor do conhecimento necessário para a prática’ (*realmente*) ou como ‘parcial provedor desse conhecimento’ (*de certa forma*). No entanto, o sentido que permanece é o de ‘parcial’, que pode ser observado pela oração iniciada pela adversativa ‘mas’, seguida da expressão ‘deixa a desejar’ e pelo modo de qualificar o conhecimento encontrado: ‘aquela grande coisa’ (*Mas acho que tem uma parte que deixa a desejar DENTro do Curso de Letras, que é aquela que prepara a pessoa para lidar com a atual clientela que hoje temos dentro de uma escola né? isso realmente deixa muito a desejar. Ensinam sim aquela, grande coisa, não é?). Aquela grande coisa (o que é ensinado no Curso de Letras) funciona dialogicamente com *outros tipos de coisas* (o que é requisitado na prática), que é enunciado logo a seguir (*você na prática, você percebe que você necessita de outros tipos de coisas*).*

Nesse sentido, posso perceber que Alice se constitui professora no conflito entre a formação pré-serviço recebida na universidade e a realidade vivida na prática em-serviço, construindo uma discursividade em que atribui a si a responsabilidade de sua prática docente (*que aí partem da pessoa, que realmente também nessas horas que você vê realmente quando uma pessoa, ela é ou não é um profissional dessa área, né? um verdadeiro mestre, um grande educador*). Relevante observar os substantivos utilizados pela enunciantora para nomear o professor de língua inglesa: *profissional*, *mestre* e *educador*. Essa forma de nomear aparece, assim, como forma de denegação das faltas que lhe constituem, fazendo com que construa uma representação, em que coloca a prática em-serviço como um espaço de permanente aprendizado, em que ela se constitui sujeito-educador.

Marta (133), por sua vez, denega explicitamente o conhecimento encontrado no Curso de Letras, quando justifica porque se tornou uma professora de inglês após ter concluído a licenciatura em Letras (AREDA 39), colocando a prática em-serviço como o espaço que lhe proporcionou esse conhecimento (*eu acho que a melhor experiência, a melhor prática pra gente, a gente não aprende não é no curso, não é na graduação, mas é na sua prática, é no seu relacionamento com os seus alunos*). Ainda que a prática em-serviço seja representada enquanto um espaço em que a enunciantora vivencia sentimentos de exclusão, como já analisado

anteriormente, é a essa prática, ora representada como excludente, que a enunciadora atribui a sua constituição sujeito-professor (*então hoje eu agradeço todos os obstáculos que eu passei na minha vida*).

Quando os sujeitos-participantes enunciam sobre a sua prática em-serviço, representando-a como ‘espaço de aprendizagem’, pude perceber que alguns itens lexicais, em especial alguns verbos, ressoam no funcionamento discursivo de seus dizeres. Alguns desses verbos seriam: ‘buscar’, ‘procurar’, ‘esforçar’, ‘superar’, ‘melhorar’, ‘reconhecer’, ‘trocar’.

Esses verbos deixam entrever que, no imaginário discursivo desses sujeitos-enunciadores, eles resistem à falta na/pela representação de que se encontram, continuamente, na ‘busca’ dessa falta que lhes é constitutiva. Essa percepção encontra-se, por exemplo, nas seqüências discursivas a seguir, quando Regina, Fabiana e Alice relacionam a experiência de aprendizagem da língua inglesa antes, durante e depois do Curso de Letras (AREDA 24).

(134) Regina: Bom, éh, a minha experiência né? uh, com a língua inglesa, eu posso dizer que foi antes, porque antes de fazer o Curso de Letras eu comecei a me preparar pra prestar o vestibular, então eu já fui buscar aprender o inglês. Durante o curso foi o TEMPO inteiro, assim foi INTENSIVAMENTE que eu busquei contato com a língua, buscava melhorar sempre e depois do curso, eu só parei por dois anos que foi uns dois anos, de 2002 e 2003 se não me engano, e então, éh, acredito que foi o tempo inteiro sempre buscando aprender a língua inglesa mesmo.

(135) Fabiana: /.../ depois do Curso de Letras, eu acho assim que esse penSAR na língua durante o Curso de Letras né? esse aprendER as metodologias e, éh, ter oportunidade de, de tá éh, ministrando aulas na prática, ela, assim me ajudou deMAIS né? essa experiência me ajudou deMAIS a,...,enquanto profissional né? eu acho que isso foi fundamental que a faculdade exerceu assim éh,...,vamos dizer assim um poder quase que decisivo uh,...,no que eu sou hoje como uma profissional né? então eu acho que hoje eu sou assim fruto de muita coisa que, que eu aprendi durante o Curso de Letras né? É claro que a gente vai né? superando, aparecem coisas novas e muitas coisas aí você enquanto profissional vê que não funciona, às vezes você aprendeu alguma coisa na faculdade mas, éh, aquilo na teoria era muito bom mas na prática não dá certo e aí você vai né? uh, adquirindo as suas próprias práticas né? modelando o seu, a sua maneira de tá ensinando, éh, cada classe é uma classe nova, uma experiência nova, tem uma necessidade própria né? então,...,tudo isso assim me faz pensar, às vezes eu penso um pouco (no) depois nos professores, em como eles davam aula, éh, a gente tem modelos né? a gente olha alguns professores e eles são modelos pra gente né? éh, às vezes bons modelos, às vezes modelos ruins mas eh, eles servem de exemplo, e eu acho que eu aproveitei muito né? muitos exemplos bons foram aproveitados e muitos ruins né? eu às vezes me pego dando aula e falo “Meu Deus! Eu acho que eu tô fazendo igual fulano, não, melhor não” né? “Eu tinha essa aula desse jeito e eu acho que não dava muito certo”, então, éh, eu acho que o que é importante é aproveitar aquilo que foi dado durante o curso, mas refletir né? e muitas vezes assim reconhecer que, enquanto profissionais éh, às vezes a gente fica,...,repetindo coisas que a gente criticava né? e nesse momento a gente tem que parar refletir e falar “Olha, se não serviu, então vamos fazer de outra forma né”? Acho que o importante é tá sempre repensando a nossa prática, enquanto professor né? e é isso que eu tenho procurado fazer, éh, sempre, sempre tá repensando aquilo que eu, que eu aprendi né? duRANte a faculdade, /.../

(136) Alice: /.../ depois do Curso de Letras, está sendo fantástico também, por que? Hoje em dia sou autodidata por completo não é? então ficou aquela, aquela bagagem dentro da faculdade né?, e, éh, tudo que está dentro do meu limite eu vou reforçando cada vez mais, não é? agora por mim mesma,..., e passando isso adiante com os meus alunos não é? e também muitas vezes trocando experiências com profissionais da área. Participo também de debates, tudo aquilo que dá acesso a nós, relacionados ao inglês, eu procuro sempre estar envolvendo nisso, não é? e agora é prazeroso porque não há cobranças, sou eu por mim mesma, né? por puro prazer mesmo, aquela coisa de paixão que eu tenho pelo inglês.

Observo que Regina (134), para relacionar suas distintas experiências de aprendizagem, faz ressoar em seus dizeres o verbo ‘buscar’ - no passado perfeito (*busquei*), no passado imperfeito (*buscava*) e no gerúndio (*buscando*). Esses verbos evocados em seus diferentes modos, juntamente com a utilização dos advérbios *sempre* e *intensivamente* (usado enfaticamente pela enunciativa), apontam para sentidos de um sujeito-professor que se inscreve na incompletude de sua aprendizagem da língua inglesa mas que, ao mesmo tempo, deseja aprender sempre mais. Nesse sentido, pode-se dizer que Regina está sempre interpelada por suas faltas, mas nelas se constitui como forma de resistência ao fracasso que essas faltas representam.

Fabiana (135), por sua vez, no início de sua formulação, coloca a experiência vivenciada no Curso de Letras como *fundamental* para sua constituição como professora de língua inglesa (*eu acho que hoje eu sou assim fruto de muita coisa que, que eu aprendi durante o Curso de Letras né?*). Entretanto, logo após essa assertiva, irrompe em seu intradiscurso a incisa *É claro que a gente vai né? superando, aparecem coisas novas e muitas coisas aí você enquanto profissional vê que não funciona*. Essa incisa constitui-se, assim, uma marca na construção do processo identificatório revelado pela enunciativa em relação à formação pré-serviço, funcionando como o espaço em que sua subjetividade de professora em-serviço se mostra, ou seja, ela se constitui sujeito de seu fazer profissional no acontecimento da aula de língua inglesa, o que pode ser observado pela formulação que surge após a incisa (*às vezes você aprendeu alguma coisa na faculdade mas, éh, aquilo na teoria era muito bom mas na prática não dá certo e aí você vai né? uh, adquirindo as suas próprias práticas né? modelando o seu, a sua maneira de tá ensinando; eu acho que o que é importante é é aproveitar aquilo que foi dado durante o curso, mas refletir né?; Acho que o importante é tá sempre repensando a nossa prática, enquanto professor né? e é isso que eu tenho procurado fazer, éh, sempre, sempre tá repensando aquilo que eu, que eu aprendi né? duRANte a faculdade*). Nesse sentido, é no acontecimento da aula de língua inglesa que há a ‘aquisição da própria prática’, que há a ‘reflexão’ e o ‘repensar’ sobre essa prática e sobre o que foi ‘aprendido na faculdade’.

Ao avaliar a sua experiência de aprendizagem em língua inglesa, após o Curso de Letras, Alice (136) lança mão dos adjetivos ‘fantástico’ e ‘prazeroso’, do substantivo ‘autodidata’ e dos verbos ‘reforçar’, ‘trocar’ (experiências), ‘procurar’, ‘participar’, ‘envolver’. Esses itens lexicais, juntamente com a assertiva *agora é prazeroso porque não há cobranças, sou eu por mim mesma, né?*, apontam, também, para uma professora que se constitui sujeito de seu fazer profissional no acontecimento da aula de língua inglesa, ou seja, foi após o Curso de Letras, na prática em-

serviço, que Alice encontrou a ‘liberdade’ (*não há cobranças*) e a possibilidade de construir a sua própria discursividade em relação ao processo de ensinância e aprendizagem da língua inglesa.

Quando solicitadas a avaliar, pontualmente, seu processo de aprendizagem da língua inglesa após a graduação (AREDA 15), Alice faz ressoar o verbo ‘buscar’, Giovana lança mão do verbo ‘estudar’ e Marta coloca em funcionamento os verbos ‘buscar’, ‘trocar’/‘dividir’ (experiências), ‘cooperar’, ‘renovar’ e ‘aprender’. Vejamos as formulações dessas enunciativas.

(137) Alice: /.../ acho que como você e todos sabem, os recursos financeiros de um professor atualmente, principalmente ligados à rede pública, é um pouco limitado, então isso impede que eu tenha maiores acessos a outro tipo de aprendizagem em inglês, *mas tudo aquilo que está ao meu alcance realmente eu busco, e tento estar exercitando e passando aquilo para os meus alunos também.*

(138) Giovana: Bom, após a minha graduação uh,...,eu li bastante eu,...,sobre a língua inglesa sobre aprendizado de línguas, ensino e aprendizado uh, ch- comecei a estudar para os exames de Cambridge éh, *estou estudando até hoje*, éh tem seis meses que eu comecei, *tenho estudado em casa*, não cheguei ainda a fazer as provas porque eu acho que eu ainda não estou preparada, mas ao mesmo tempo eu penso também que o meu inglês ele abaixou um pouco o nível assim, às vezes falta de vocabulário, eu não sei se é pelo fato que eu tenho dado aulas assim mais pra crianças porque eu gosto muito, então eu acho que eu tenho pouco contato com o vocabulário mais avançado.

(139) Marta: Bom, eu creio que está bom, mas posso melhorar ainda né? *Eu tenho buscado, eu tenho buscado renovar né? eu tenho buscado ((...)) dos primeiros dias né? no meu primeiro ano de, de professora, de sala de aula, eu confesso que no primeiro momento eu tinha medo de falar né? eu ficava, me trancava e,..., queria falar mais a, estudar mais a gramática né? e usava a fita, mas hoje assim, eu confesso, eu não tenho medo de falar, /.../ quando você tem interação, então eu acho assim, que eu sinto que agora eu tenho interação com a língua inglesa {final do lado A da fita 1}, né? pessoas nativas, dos Estados Unidos, da Inglaterra, então eu tenho tido essa oportunidade, esse espaço pra tá ouvindo, /.../ esse ano de 2005 pra mim foi um novo ano, está sendo um novo ano né? na amplitude dos meus conhecimentos, no modo de trabalhar, eu tô assim, cada ano eu procuro renovar o meu modo de trabalhar né? com a língua inglesa, então ali né? nesses encontros de língua inglesa no [nome do órgão da prefeitura], então a gente tem essa oportunidade de estar trocando as experiências, vendo aquele colega ali sofrendo né? contando suas experiências, contando o que que tá dando certo, o que que não tá dando certo, então você vai pegando um pouquinho de cada um e vai também dividindo a sua experiência, nós vamos cooperando uns com os outros né? umas com as outras e, graças a isso né? nós vamos renovando, então eu sinto assim que esse ano de 2005 pra mim foi né?, tá sendo um ano de renovação, então é um ano assim que eu estou refletindo, fui refletindo, vendo 2004, as nossas experiências e fui refletindo sobre o contexto de ensino, o contexto de aprendizagem da língua inglesa né? então, coisas novas surgiram, modos novos de trabalhar né? com nossos alunos, de ver os nossos alunos, então tudo isso né? eu tenho aprendido e quero aprender muito mais, /.../*

Pode-se observar que, no início da formulação, Alice (137) se inscreve na ‘falta de recursos financeiros’ para que sua aprendizagem seja melhor desenvolvida. No entanto, irrompe em seu intradiscurso, o uso da adversativa ‘mas’ e do verbo ‘buscar’ que, interdiscursivamente, apontam para sentidos de resistência a essa falta (*mas tudo aquilo que está ao meu alcance realmente eu busco*). Giovana (138) se inscreve na ‘falta de um saber lingüístico’, para justificar porque ainda não prestou os exames de Cambridge, sendo que seus dizeres são marcados pelo uso do verbo ‘estudar’ (*estou estudando; tenho estudado*). Como nos dizeres de Alice, esses verbos apontam, também, para sentidos de resistência à falta, ou seja, os dizeres de ambas as enunciativas é perpassado por vozes que se contradizem e que se refutam, mas que fazem

revelar sujeitos-professores que, como Regina (134), são interpelados por suas faltas que as constituem. Essa mesma percepção pode ser observada, nos dizeres de Marta (139), que evoca os mesmos verbos analisados anteriormente e, também, outros que funcionam parafrasticamente (*Eu tenho buscado, eu tenho buscado renovar né? eu tenho buscado; trocando as experiências; dividindo a sua experiência, nós vamos cooperando uns com os outros; nós vamos renovando; eu tenho aprendido e quero aprender muito mais*). O que chama minha atenção, nos dizeres de Marta, são as assertivas *eu confesso, eu não tenho medo de falar; agora eu tenho interação com a língua inglesa*. Essas assertivas me levam a afirmar que Marta, ainda que se inscreva na ‘falta’ e na ‘exclusão’ enquanto professora pré-serviço, ainda que se inscreva na ‘falta’ no início da profissão e na prática em-serviço, se constitui sujeito-professor na resistência à interpelação da possibilidade de desistir de ensinar a língua inglesa.

Nesse sentido, sou levada a perceber que, por meio de mecanismos enunciativos de denegação das faltas que lhes são constitutivas, os sujeitos-enunciadores a elas resistem, representando a prática em-serviço como espaço de aprendizagem da língua e da melhor forma de ensinar essa língua. Conseqüentemente, representam a formação pré-serviço como não-determinante no que são como professores de língua inglesa em-serviço. Dessa forma, atribuem a sua constituição como sujeitos-professores ao que constroem no acontecimento da prática em-serviço.

A partir do momento que se representam como professores que constroem suas próprias práticas, eles deixam, assim, de ser um lugar discursivo professor e passam a ser forma-sujeito professor. Enquanto lugar discursivo, eles ocupam um lugar que a eles foi outorgado no acontecimento enunciativo. A partir do momento que começam a ser interpelados por esse lugar e, a partir dessa interpelação, eles resistem, se constituem como sujeito-professores, deixando de ser lugar discursivo daquele lugar enunciativo (interpelados pelo processo) e passando a ser forma-sujeito naquele lugar social (constituídos no processo). Isso me leva a perceber que os professores de língua inglesa se constituem sujeitos de seu fazer lingüístico, de seu fazer pedagógico-educacional e de seu fazer profissional a partir do momento que se constituem sujeitos no acontecimento da aula de língua e que, conseqüentemente, na formação pré-serviço, não houve espaço para que construíssem suas próprias discursividades. Afirmo isso com base nas inscrições discursivas dos dizeres dos sujeitos, pois não os analiso em suas práticas pedagógicas, mas há de se ressaltar, como já dito anteriormente, que essas inscrições discursivas me interpelam a pesquisar suas salas de aulas para asseverar se o que acontece na sala de aula é ou não a representação do dizer do desejo desses sujeitos.

Finalizando a análise da primeira instância da representação ‘Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’, observo que, nos dizeres de alguns participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação das faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, representando a prática em-serviço como espaço de aprendizagem da língua e da melhor forma de ensinar essa língua e, conseqüentemente, representando a formação pré-serviço como não-determinante no que são como professores de língua inglesa em-serviço. Dessa forma, atribuem a sua constituição como sujeitos-professores ao que constroem no acontecimento da prática em-serviço. A seguir, passo a analisar a segunda instância de manifestação dessa representação.

5.1.4.2. A inscrição em um processo de cidadania: “Eu gosto muito de ser professora porque eu vejo alguns alunos aprendendo comigo, aproveitando a oportunidade pra crescer mesmo dentro da língua inglesa”

Como pôde ser visto anteriormente, uma das formas de resistência à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa se dá, quando os sujeitos-participantes da pesquisa constroem uma discursividade em que representam a prática em-serviço como espaço permanente de aprendizagem da língua que ensinam. Uma outra forma de resistência pode ser observada, quando os sujeitos-participantes da pesquisa se inscrevem em um processo de cidadania, processo esse entendido como aquele em que o sujeito incorpora ao cotidiano de aprendizagem de língua, o cotidiano dos sujeitos-aprendentes em seus aspectos sócio-econômicos e culturais.

Essa percepção se deu por meio da observação de seus dizeres em quatro perguntas específicas do Questionário AREDA, a saber: quando solicitados a opinar sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas e particulares (AREDA 17); quando solicitados a descrever como vêem a situação do professor de língua inglesa nos diversos contextos em que podem atuar (AREDA 18); quando solicitados a comentar sobre os contextos em que trabalham, pontuando o que mais gostam e o que menos gostam nestes contextos (AREDA 35) e; quando solicitados a falar porque se tornaram professores de língua inglesa após a conclusão do curso (AREDA 39).

Nessas questões, os sujeitos participantes (d)enunciam: a) a precária estrutura das escolas com suas salas pequenas e superlotadas; b) a falta de material e recursos didáticos; c) a grade curricular que contempla apenas uma aula de cinquenta minutos por semana para a língua inglesa; d) a falta de uma política educacional nacional para o ensino da língua inglesa; e) a exigência das escolas para que o ensino da língua inglesa seja voltado para a preparação dos

alunos para prestarem os exames de ingresso ao ensino superior; f) a desvalorização e a discriminação da língua inglesa, por parte dos governantes, da própria escola, dos colegas de trabalho, dos alunos e de seus pais; g) os baixos salários; h) a carência financeira e afetiva dos alunos.

Num primeiro momento, percebo que, ao (d)enunciarem tais questões, seus dizeres são perpassados por sentidos de lamento, denúncia, impossibilidade e imobilismo. No entanto, perpassam esses dizeres, também, sentidos de resistência e enfrentamento à caótica e vergonhosa situação por eles descrita. A (co)ocorrência desses sentidos me leva a pressupor, assim, que a identificação com a língua estrangeira também leva esses sujeitos a se inscreverem em um processo de cidadania, processo esse que atravessa sua constituição de professor de língua inglesa que procura resistir às faltas que lhes são constitutivas. É dessa inscrição que passo a tratar, como segunda instância de manifestação da representação em análise. Para ilustrar a análise dessa instância de manifestação, em que se representam ‘resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa, selecionei as formulações de quatro professoras de língua inglesa em-serviço que atuam em escolas públicas, a saber, Fabiana, Alice, Regina e Marta.

Vejamos, primeiramente, as formulações de Fabiana, apresentadas nas seqüências discursivas (140) e (141).

(140) Fabiana: */.../ a realidade nossa é de 40 alunos por sala de aula, às vezes até mais né? então fica complicado, às vezes alunos que vão pra escola éh, com fome, com problema, éh,...,querendo tudo, às vezes até uma atenção da gente que não seja realmente voltada pro ensino mas que seja voltada pra parte afetiva realmente né? Mas eu acho que tudo isso pode ser superado né? éh, eu acho que alguns alunos realmente eles eles são estimulados, eles acabam gostando da disciplina, eles acabam perguntando né? /.../ no meio de 40 em cada classe se conseguir estimular um ou dois, nossa, eu fico bastante satisfeita já com isso né? E eu venho tentando trabalhar dessa forma, mas a realidade, o que a gente VÊ no dia-a-dia não é isso né? /.../ ainda tem um problema mais grave que éh, inglês não reprova nas escolas né? e os alunos eles se pegam nisso, eles sabem que a língua inglesa não é motivo de reprovação na escola, então eles levam como se fosse né? um, uma brincadeira, eles acham que, que aquilo não tem importância como as outras disciplinas né? não que não tenha, eu acho que tem assim MUITa importância né? acho que a gente tem que saber é trabalhar éh, mostrando que existem diferentes culturas né? a questão da pluralidade cultural, éh, muito importante, eu, eu procuro tá trabalhando isso sempre com eles, mas né? algumas pessoas éh, não entendem isso, alguns profissionais não entendem isso e acabam passando pro aluno,...,uma,...,uma visão né? vamos dizer assim inadequada da língua inglesa e acabam estimulando e junto a isso vem a questão de que a disciplina não reprova né? é como se se isso fosse né? uh, importante né? a gente sabe que o importante é o aprendizado realmente, éh, e não se reprova se não reprova né?/.../*

(141) Fabiana: Bom, eu já até comentei né? sobre os contextos onde eu trabalho né? e retomando eu trabalho na faculdade né? no curso superior de Letras, eu trabalho no [nome da escola] e eu também sou professora da rede estadual. Éh, o que eu mais gosto nesses contextos, na rede estadual, apesar de toda a dificuldade que a gente tem o que eu mais gosto éh, assim e- eu o que eu mais sinto prazer é quando eu vejo que um aluno éh, que tem todas as dificuldades do mundo, que assim éh, dificuldade financeira éh, problemas de família e que às vezes vem e expõe esses casos, quando eles se sentem tocados pela língua e e assim quando eles sentem que eles são alguÉM né? diante do professor e que a gente pode tá ajudando de alguma forma né? quando eles realmente percebem que o professor pode ser útil pra eles, isso isso me deixa assim extremamente satisfeita então, nesse contexto eu gosto

quando eu consigo assim vamos dizer assim seduzir né? uh esse aluno e trazer ele prum contexto de sala de aula de língua inglesa,....., isso é o que eu mais gosto nesse contexto né? de de rede pública. Bom, na rede particular,....,eu acho assim que também passa pela valorização do professor sabe? *eu acho que é importante pra a gente se sentir valorizado enquanto profissional*, éh, hoje é muito difícil o professor competir com toda essa tecnologia que existe, e, e o aluno ele quer sempre uma aula diferente, ele quer sempre uma aula né? dinâmica e muitas vezes isso não é possível né? eu procuro trabalhar da forma mais dinâmica possível e, mas tem dia que você precisa parar e explicar uma gramática e aí não tem como né? você até usa alguns jogos né? eu uso bastante né? recurso que possa tá fazendo, mas chega um determinado momento que realmente você precisa né? ou um exercício, às vezes tem que fazer um exercício e, e os alunos acham ruim, ou ler um texto né? e aquele texto às vezes tem um vocabulário mais pesado eu procuro né? tá trabalhando esse vocabulário com antecedência ou fazendo alg- mas eles acham mais chato, então eu acho assim que, às vezes né? o aluno e- ele, essa necessidade dele tá sempre né? buscando alguma coisa, quando ele descobre que, que assim que é importante também parar às vezes né? pra tá discutindo alguma coisa e e e ele respeita o professor éh, ele reconhece né? uh, o trabalho do professor, eu acho que isso assim é,....,é,....,é bastante motivador né? *então eu gosto disso nesse contexto eu gosto assim de de de ver que o aluno né? tá reconhecendo o seu trabalho e tá crescendo né? porque éh, isso é isso é uma coisa assim é uma via de mão dupla né? porque ele também reconhece o seu trabalho quando ele também se sente crescendo, quando ele também sente que você ajudou de alguma forma, que você pôde ajudar de alguma forma né? então isso é importante, eu às vezes assim me pego até escorrendo uma lágrima no canto do olho quando alguém sabe? chega ou, faz um elogio, ao trabalho né? ou “Olha eu, eu achei legal isso eu achei importante isso eu gostei dessa aula” né? ou “Ah, meu trabalho ficou tão bom eu gostei muito do meu trabalho” né? quando o aluno fala isso que gostou e tal, eu me sinto feliz por ele né? principalmente quando é um aluno que tem dificuldade, e- e- eu vou muito atrás desse aluno que tem dificuldade né? às vezes eu fico com uma pena daquele aluno tal e vou trabalhando ali aos poucos com ele e, e ajudando né? e todas as dificuldades, às vezes é um aluno que, sabe? que, que escreve mal, que não consegue interpretar e tal e às vezes ele ele supera né? ele sobe um degrauzinho lá da escada e e eu me sinto feliz com isso, então eu acho que que isso é importante quando eu vejo um aluno crescer né? e essa valorização profissional quando o aluno reconhece né? o trabalho do professor e quando ele cresce, principalmente aquele aluno que tem muita dificuldade eu me sinto assim né? extremamente feliz de de poder tá ajudando, eu eu ganho o meu dia [risos] quando isso acontece né? Uh, na faculdade também, eu gosto assim éh, o que eu mais gosto é é quando eu vejo que tem o crescimento do aluno né? e esse reconhecimento também éh, pelo trabalho, eu acho que o professor hoje ele é um profissional muito desvalorizado né? ele é muito, éh, deixado de lado, as pessoas não tem mais esse reconhecimento em relação ao professor né? e, eu acho que isso é importante né? esse respeito pe- pelo professor né? não respeito do autoritarismo mas respeito pelo profissional mesmo né? pela, pelo ensino, eu acho que isso é importante, então em todos esses três contextos né? /.../*

Observo que Fabiana (140) (d)enuncia, primeiramente, a realidade por ela vivenciada (ensinar para mais de quarenta alunos por sala, para alunos com fome e carentes afetivamente) e qualifica essa realidade como ‘fica complicado’ (ensinar). O uso dessa expressão faz vir à tona as dificuldades e possíveis impossibilidades de realizar o ensino que ela deseja. No entanto, irrompe em seu intradiscurso, a incisa *Mas eu acho que tudo isso pode ser superado né?*. Essa incisa, portadora do verbo ‘superar’, aponta para sentidos de resistência à interpelação do fracasso/impossibilidade de se ensinar a língua inglesa. Na movência entre os sentidos produzidos por ‘complicado’ e ‘superado’, o sentido que prepondera parece ser o de superação, ou pelo menos, o de tentativa de superação dessa realidade. Esse sentido preponderante pode ser confirmado pela assertiva *eu acho que alguns alunos realmente eles eles são estimulados, eles acabam gostando da disciplina* e pelo uso do subjuntivo *se conseguir estimular um ou dois, nossa, eu fico bastante satisfeita já com isso né?*. Chama a atenção o uso do pronome indefinido (*alguns alunos*) e dos numerais (*um ou dois*), o que, interdiscursivamente, aponta para sentidos de que não se consegue ensinar tudo a todos, ou seja, a enunciativa aqui, constrói uma

representação de sua incompletude como ensinante, vislumbrando as limitações da prática em-serviço.

Ainda dentro da mesma formulação, Fabiana (d)enuncia que *ainda tem um problema mais grave que éh, o inglês não reprova nas escolas né? e os alunos eles se pegam nisso, eles sabem que a língua inglesa não é motivo de reprovação na escola, então eles levam como se fosse né? um, uma brincadeira, eles acham que, que aquilo não tem importância como as outras disciplinas né?*. Novamente sentidos de dificuldades e possíveis impossibilidades de realizar o ensino que ela deseja se fazem revelar pela forma como qualifica o fato da língua inglesa não reprovar (*problema mais grave*), pela forma como descreve como os alunos visualizam a língua inglesa na escola (*brincadeira; não tem importância como as outras disciplinas*). No entanto, irrompe, novamente, em seu intradiscurso, uma outra incisa *não que não tenha, eu acho que tem assim MUITA importância né? acho que a gente tem que saber é trabalhar*. A enunciadora, assim, denega a situação de inferioridade da língua inglesa na escola (*não que não tenha*), que significa, aqui, que ela coloca em funcionamento um enunciado que dialoga com essa denegação, ou seja, a língua inglesa é tão relevante quanto as outras disciplinas. Ao final de sua formulação, (d)enuncia que *alguns profissionais não entendem isso e acabam passando pro aluno,...,uma,...,uma visão né? vamos dizer assim inadequada da língua inglesa* e, em seguida, lança mão da assertiva *a gente sabe que o importante é o aprendizado realmente, éh, e não se reprova se não reprova né?*. Relevante observar que, para se remeter àqueles que têm uma ‘visão inadequada’ do ensino de inglês, Fabiana utiliza o substantivo ‘profissionais’ e, para se remeter àqueles que sabem que o mais importante é ensinar e aprender e não reprovar, utiliza ‘a gente’. Essa alternância sugere que Fabiana não se representa como os profissionais por ela descritos, mas como aqueles que colocam o ensino-aprendizagem acima da questão da aprovação/reprovação. O uso de ‘a gente’ aponta para sentidos de uma representação coletiva que atribui diferentes vozes em torno de uma mesma inscrição discursiva. Nesse sentido, em seu imaginário discursivo, Fabiana se inclui como uma dessas vozes, não se representando como uma professora que ensina a língua inglesa com ‘visão inadequada’.

Em sua segunda formulação, Fabiana (141) também (d)enuncia a falta de valorização do professor e do ensino da língua inglesa nos diferentes contextos onde trabalha e a dificuldade de ‘competir’ com as tecnologias que permeiam hoje o mundo globalizado, o que leva o professor a ter de buscar formas ‘mais dinâmicas’ de ensinar. Como na formulação anterior, esses mesmos mecanismos de (d)enunciação são perpassados por enunciados que representam sua resistência e enfrentamento a essas questões. Observo, por exemplo, que, quando Fabiana enuncia sobre o

ensino de língua inglesa nas escolas públicas, faz uso da adversativa ‘apesar’ (*apesar de toda a dificuldade que a gente tem*), para introduzir seus dizeres sobre o que mais gosta neste contexto de ensino, ou seja, em suas palavras, *o que eu mais sinto prazer é quando eu vejo que um aluno éh, que tem todas as dificuldades do mundo, que assim éh, dificuldade financeira éh, problemas de família e que às vezes vem e expõe esses casos, quando eles se sentem tocados pela língua e e assim quando eles sentem que eles são alGUÉM né? diante do professor e que a gente pode tá ajudando de alguma forma né? quando eles realmente percebem que o professor pode ser útil pra eles*). Interdiscursivamente, os efeitos de sentido produzidos por esses dizeres me fazem perceber aqui um sujeito-professor que se representa como aquele que busca mais do que ensinar a língua inglesa para seus alunos (*apesar de*). No desejo de que seus alunos se ‘sintam tocados pela língua’ e ‘sintam que são alguém’ e, no desejo que ela seja vista como alguém que ‘pode ajudar de alguma forma’ e que ‘pode ser útil’ para seus alunos, Fabiana se inscreve, assim, ainda que imaginariamente, no meu entendimento, em um processo de cidadania. Em seu imaginário discursivo, Fabiana se vê como aquela que, além de ensinar a língua inglesa, pode também contribuir no desenvolvimento da consciência dos deveres e direitos civis e políticos de seus alunos; pode contribuir, assim, na constituição do aluno como sujeito-cidadão (*eles são alGUÉM*).

A inscrição da professora em um processo de cidadania pode ser observado, também, ao final da segunda formulação, em que afirma focalizar o aluno que tem dificuldade (*eu vou muito atrás desse aluno que tem dificuldade, né?*) para que possa vê-lo crescer (*quando ele cresce, principalmente aquele aluno que tem muita dificuldade eu me sinto assim né? extremamente feliz de de poder tá ajudando, eu eu ganho o meu dia*). Pode ser percebido, também, quando assume o prazer que sente ao ser valorizada pelo seu trabalho de ensinante (*essa valorização profissional quando o aluno reconhece né? o trabalho do professor e eu acho que isso é importante né? esse respeito pe- pelo professor né? não respeito do autoritarismo mas respeito pelo profissional mesmo né? pela, pelo enSino*). Em seu imaginário discursivo, ela se vê como uma professora de língua inglesa, cuja preocupação é o crescimento de seus alunos (principalmente os que têm mais dificuldade) e o ensino como um todo (e não apenas o ensino da língua).

Passo, a seguir, a analisar os dizeres de Alice.

(142) Alice: *Chegou na pergunta que eu queria {risos}. Acho que pra mim agora vai ser uma grande catarse. /.../ então, junta tudo, junta conflito, junta desvalorização do profisso-, do profissional, não é? em todas as áreas, mas principalmente do inglês tem discriminação SIM, acho que em todos os lugares da rede pública TÊM discriminação, não é?, então você já começa a se sentir um pouco tolhido no seu trabalho, e acho que realmente é um grande guerreiro aquele que consegue dar a volta por cima, saber se identificar com seu aluno e poder transmitir, de forma*

que ele tenha motivação em conhecer o inglês, aprender o inglês, não é?, então, ao decorrer do tempo, eu fui sabendo lidar com isso, conhecendo o mundo do aluno, a sua individualidade primeiro, e depois estar relacionando com inglês, não é?, com a cultura, com a comunicação, explorando essa área, /.../ então eles estão começando a perceber isso, não é?, mas aquele aluno politizado, aquele aluno que é crítico, ele realmente busca, ele vai atrás, o que não é, e também dentro da sua casa deixa a desejar, aí realmente fica mais difícil o processo ensino-aprendizagem, não é?/.../ Éh, o contexto que eu gosto realmente,..., é quando a gente tem a oportunidade de trabalhar isso com a comunidade principalmente, não é?, a gente trabalha culturas, mostra para as pessoas,..., éh,..., diversas formas do inglês, por exemplo também, tipos de eletricidade, outro dia teve um programa relacionado a isso, então foi muito interessante o aluno relacionar os tipos de eletricidade, só que em inglês, né?, éh, de usinas, da eletricidade que,..., a energia elétrica que vem da maré, que vem de outras fontes, você tá relacionando, então isso é uma coisa muito, muito gostosa, então esse contexto, que eu acho interessante, realmente quando o corpo discente se sente envolvido naquilo, não é? então há aquele realmente aquele entrosamento, aquela necessidade de estar aprendendo, isso é muito bom.

Chama minha atenção, nos dizeres de Alice, a forma como ela inicia sua formulação, quando solicitada a comentar sobre o contexto onde trabalha e sobre o que mais gosta e menos gosta neste contexto (AREDA 35): *Chegou na pergunta que eu queria {risos}. Acho que pra mim agora vai ser uma grande catarse.* Ter a oportunidade de falar sobre o contexto onde trabalha significa um momento em que poderá se libertar, purgar e aliviar (sua catarse), enunciando sobre questões que a reprimem e a incomodam.

Observo que Alice (d)enuncia, principalmente, a desvalorização do professor de língua inglesa e a discriminação da disciplina língua inglesa na escola. Em seguida, qualifica como se sente em relação a essa desvalorização e a essa discriminação (*então você já começa a se sentir um pouco tolhido no seu trabalho*). O uso do adjetivo ‘tolhido’ deixa revelar as dificuldades e possíveis impossibilidades de realizar seu trabalho. No entanto, surge, na cadeia discursiva, o enunciado: *acho que realmente é um grande guerreiro aquele que consegue dar a volta por cima, saber se identificar com seu aluno e poder transmitir, de forma que ele tenha motivação em conhecer o inglês, aprender o inglês, não é?*. Observo que, nesse enunciado, Alice se remete aos professores de língua inglesa em geral (é um grande guerreiro aquele que consegue), sendo que logo em seguida, seus dizeres passam a ser proferidos na primeira pessoa do singular (*então, ao decorrer do tempo, eu fui sabendo lidar com isso, conhecendo o mundo do aluno, a sua individualidade primeiro, e depois estar relacionando com inglês*). Nessa movência, os efeitos de sentido que se constituem são os de uma professora de inglês que, em seu imaginário discursivo, resiste às suas faltas e ao complexo contexto em que trabalha, representando-se como ‘uma grande guerreira’ que ‘conseguiu dar a volta por cima’, que ‘soube se identificar com seu aluno’, que ‘motiva seus alunos, conhecendo o mundo e a individualidade desse aluno’.

Sentidos de resistência podem também ser percebidos, quando a professora enuncia: *mas aquele aluno politizado, aquele aluno que é crítico, ele realmente busca, ele vai atrás*, ou seja, como Fabiana (141), ela se representa como uma professora que tem consciência de sua

incompletude como ensinante, vislumbrando as limitações da prática em-serviço, ou seja, não é possível ensinar a todos, mas é possível ensinar ‘àqueles que são politizados, críticos e que vão atrás de sua aprendizagem’.

Na resistência às faltas e, imaginando-se como ‘uma grande guerreira’ que reconhece as limitações da prática em-serviço, Alice se inscreve, ao final de sua formulação, em um processo de cidadania, descrevendo a imagem que constrói sobre o papel de seu trabalho para a comunidade (*quando a gente tem a oportunidade de trabalhar isso com a comunidade principalmente, não é?, a gente trabalha culturas, mostra para as pessoas,..., éh,..., diversas formas do inglês, por exemplo*), e descrevendo, também, a imagem de relevância que constrói sobre o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa (*quando o corpo discente se sente envolvido naquilo, não é? então há aquele realmente aquele entrosamento, aquela necessidade de estar aprendendo, isso é muito bom*). Em seu imaginário discursivo, Alice resiste e enfrenta a desvalorização de sua profissão e a discriminação de sua disciplina na escola, inscrevendo-se no desejo de poder participar sócio-culturalmente da vida de seus alunos e da sociedade.

Vejamos, a seguir, como compreendo Regina se inscrevendo, como Fabiana e Rosana, em um processo de cidadania.

(143) Regina: Olha, éh, quanto ao contexto onde eu trabalho, têm MUITas coisas que eu gostaria que mudasse né? com relação à escola mesmo né? o ambiente dentro da escola, que eu vejo muita coisa errada, infelizmente, mas é algo que eu não posso fazer sozinha né? teria que unir TODos os professores pra que se tomasse alguma atitude né? pra que melhorasse muita coisa ali dentro, mas infelizmente né? foge ao meu alcance. Agora, quanto ao, uh, ao governo né? do estado, ele tem muitos projetos bons né? ele está dando capacitação aos professores né? de todas as disciplinas, ele paga cursos pra nós de informática, na, aos professores de espanhol, nós temos a oportunidade de ir a São Paulo uma VEZ no ano, ficamos quatro dias em hotel, com alimentação, tudo pago por ele pra que façamos o curso de língua espanhola né? que seria o curso de capacitação. /.../ isso daí eu tenho que reconhecer, embora, eh, algumas, alguns dos projetos que ele tem né? que ele pede pra que nós façamos na escola, eu acredito que não dê muito resultado, porque, éh, ele é bonito, o projeto é bonito no papel, na prática, éh, eu acho que é quase impossível trabalhar, éh, diante de classes superlotadas, como eu já disse no início do, do questionário aqui, e, e também com {final do lado A da fita}. Então, éh, voltando aqui a pergunta trinta e cinco, os alunos, éh, não têm a consciência que eles devem estudar, eles não buscam, eh, estudar em casa né? se dedicar aos estudos, são RARos os casos né? até esse ano eu tive um aluno que chegou pra mim, numa sala assim que, eu fiquei horrorizada, eu cheguei na sala, não conseguia falar meu nome. Aí, um aluno chegou pra mim e falou “Oi, professora, boa tarde”, eu fiquei assim né? parada, que eu não acreditava que tava acontecendo isso, aí eu falei “Boa tarde”, aí ele começou a conversar comigo todo educado, uma educação assim que não tinha igual. Então, são raros, são POUcos os alunos que realmente buscam aprender, que aproveitam né?, uh, os professores bons que eles têm, então quando a gente vê que um aluno, uh, é interessado, a gente acaba abrindo mais oportunidades pra ele né? Esse aluno mesmo, ele me disse que gosta muito de matérias relacionadas à física né? ele falou até que gosta do Albert Einstein e contou um pouco do Al-, da vida do Albert pra mim, éh, o dia que, no aniversário do Albert Einstein ele veio “Ah, hoje, professora, hoje é dia do aniversário do Albert Einstein”, “Aí que legal, né?”, e contou um pouco dele pra mim, então, aí eu busquei textos relacionados à física, também ao Albert Einstein, e passei pra ele em inglês, daí ele traduziu e vinha perguntar pra mim algumas palavras que ele não sabia, então é um aluno assim que eu sei que pode ter um futuro brilhante se ele souber aproveitar as oportunidades que surgem. /.../ então é muito bom trabalhar na área de educação, por exemplo né? na [nome da escola], onde eu dou aula, porque eu tenho contato assim com pessoas maravilhosas. Agora, têm também lógico, aquelas que a gente gosta de ver longe da gente, mas isso daí não vem ao caso agora.

Agora, eu gosto muito de encontrar aluno que busca crescer né? igual esse menino, ele me encantou desde o primeiro dia de aula né? e eu tenho outros também na área de espanhol que eu fico assim muito gratificada de,..., de poder fazer parte da vida deles e eu sei assim que eles têm também um carinho muito grande por mim, então isso é algo que não, nada paga né? não há dinheiro que pague, então nesse, por esse, vindo por esse lado, eu gosto muito de ser professora porque eu se, eu vejo né? alguns alunos, éh, aprendendo comigo né? aproveitando a oportunidade pra perguntar, pra crescer mesmo né? dentro do, do, da língua inglesa ou do espanhol.

Regina, ao comentar sobre o contexto em que trabalha, pontuando o que mais gosta e o que menos gosta (AREDA 35), inicia sua formulação, inscrevendo seus dizeres de forma a produzir efeitos de sentido de impossibilidade e imobilismo (*têm MUITas coisas que eu gostaria que mudasse né? com relação à escola mesmo né? o ambiente dentro da escola, que eu vejo muita coisa errada, infelizmente, mas é algo que eu não posso fazer sozinha né? teria que unir TOdos os professores pra que se tomasse alguma atitude né? pra que melhorasse muita coisa ali dentro, mas infelizmente né? foge ao meu alcance*). Logo em seguida, tece elogios ao governo de São Paulo em relação à formação do professor em-serviço (*ele paga cursos pra nós de informática, na, aos professores de espanhol, nós temos a oportunidade de ir a São Paulo uma VEZ no ano, ficamos quatro dias em hotel, com alimentação, tudo pago por ele pra que façamos o curso de língua espanhola né? que seria o curso de capacitação*), reconhecendo/(d)enunciando as limitações de algumas propostas oferecidas nessa formação (*alguns dos projetos que ele tem né? que ele pede pra que nós façamos na escola, eu acredito que não dê muito resultado, porque, éh, ele é bonito, o projeto é bonito no papel, na prática, éh, eu acho que é quase impossível trabalhar, éh, diante de classes superlotadas*). Dando seqüência a sua formulação, Regina (d)enuncia a falta de interesse dos alunos (*não têm a consciência que eles devem estudar, eles não buscam, eh, estudar em casa né? se dedicar aos estudos, são RAros os casos né?*).

Observo, entretanto, que a partir do momento em que Regina passa a descrever os ‘raros casos’ em que há alunos interessados na língua inglesa, os sentidos de impossibilidade e imobilismo se deslocam para sentidos de possibilidade e resistência, levando a professora a se inscrever, como venho defendendo, em um processo de cidadania. Primeiramente, passa a falar sobre os ‘raros interessados’ de forma geral (*quando a gente vê que um aluno, uh, é interessado, a gente acaba abrindo mais oportunidades pra ele né?*). Em seguida, passa a narrar a experiência vivenciada com um aluno em especial (*eu busquei textos relacionados à física, também ao Albert Einstein, e passei pra ele em inglês, daí ele traduziu e vinha perguntar pra mim algumas palavras que ele não sabia, então é um aluno assim que eu sei que pode ter um futuro brilhante se ele souber aproveitar as oportunidades que surgem*) o que faz com que ela afirme categoricamente que *é muito bom trabalhar na área de educação* e que a faz, também, silenciar comentários sobre as pessoas com as quais não se identifica neste contexto (*têm*

também lógico, aquelas que a gente gosta de ver longe da gente, mas isso daí não vem ao caso agora).

Ao final de sua formulação, Regina deixa vir à tona dizeres que revelam como ela se representa como uma professora que resiste às suas faltas e às dificuldades encontradas no contexto onde trabalha (*Agora, eu gosto muito de encontrar aluno que busca crescer né? igual esse menino, ele me encantou desde o primeiro dia de aula né? e eu tenho outros também na área de espanhol que eu fico assim muito gratificada de,...,de poder fazer parte da vida deles e eu sei assim que eles têm também um carinho muito grande por mim, então isso é algo que não, nada paga né? não há dinheiro que pague, então nesse, por esse, vindo por esse lado, eu gosto muito de ser professora porque eu se, eu vejo né? alguns alunos, éh, aprendendo comigo né? aproveitando a oportunidade pra perguntar, pra crescer mesmo né? dentro do, do, da língua inglesa ou do espanhol*). Resumindo, a professora se sente ‘encantada’ e ‘gratificada’ quando encontra alunos que ‘buscam crescer’, quando se sente ‘parte da vida’ desses alunos, porque ela percebe que eles ‘têm um carinho grande por ela’, porque eles ‘estão aprendendo’ com ela. E, para ela, *não há dinheiro que pague* esse ‘sentimento’ e essa ‘gratificação’. Esses dizeres, permeados dos adjetivos, substantivos e expressões, aqui grafados, apontam, assim, para sentidos de um deslocamento em relação ao início de sua formulação, ou seja, os sentidos produzidos, na cadeia enunciativa, se deslocam da representação de impossibilidade e de imobilismo para a representação de possibilidade e de resistência.

Nesse movimento contraditório, entendo que os sentidos preponderantes sejam o de possibilidade e de resistência, o que me faz perceber a inscrição da professora em um processo de cidadania. Esse processo pode ser percebido, ainda, porque seus dizeres evocam, inclusive, a voz freiriana que defende a prática docente enquanto dimensão social da formação humana, sendo que essa formação representa muito mais do que puramente ‘treinar’ o educando no desempenho de destrezas (Freire, 1996, 2005). Em seu imaginário discursivo, é se inscrevendo no discurso de formador/educador que ela resiste às faltas de natureza lingüística (a competência oral-enunciativa, inclusive) que lhe são constitutivas enquanto professora de língua inglesa, é se inscrevendo nesse discurso que ela resiste, também, às dificuldades por ela enfrentadas em sua prática em-serviço.

Passo, a seguir, a analisar os dizeres de Marta.

(144) Marta: Bom, em primeiro lugar né? assim, olhando pras escolas municipais, pras escolas estaduais, eu acho assim que o professor de língua inglesa tem sido muito discriminado né? os outros, pelos nossos colegas mesmo, eles tem nos olhado assim com, maus olhos né? eles acham assim que a língua inglesa não é uma língua importante,

não é uma disciplina importante igual as outras matérias né? /.../ *então eu acho que nós deveríamos em primeiro lugar ser valorizados, respeitados pelos nossos colegas de trabalho né? não só, só porque eu, eu ensino uma língua que não é do meu país né? que eu vou ser desrespeitada? Então, a gente deveria ser muito respeitado, privilegiado de estar ensinando uma língua que não é a língua que nós falamos, que não é fácil de aprender, então acho que deveríamos ser respeitados.* /.../ no ano passado, no final do ano ligaram aqui uma equipe desesperada me pedindo pra fazer a tradução de um texto de dez páginas né? /.../ elas tinham que apresentar o trabalho na sala de aula e elas não sabiam, não davam conta de traduzir o texto, então isso né? nessa questão, nós temos sido valorizados porque eles estão vendo né? a importância né? mas é depois que amadurece, que chega lá que eles estão vendo que é importante, *então acho assim que as pessoas têm que, que acabar com esses mecanismos de resistências e, parar de nos discriminar né? a língua que a gente ensina, todo profissional tem que ser respeitado no seu trabalho né? de acordo com aquilo que ele ensina, tem que ser respeitado, seja Português, seja Inglês, seja Ciências, mas nós temos que ser respeitados.*

Quando solicitada a descrever como visualiza a situação do professor de língua inglesa nos diversos contextos em que pode atuar (AREDA 18), pode-se perceber que Marta, como Alice (142), (d)enuncia a discriminação do professor de língua inglesa, na esfera pública, pelos próprios colegas de escola e o fato da língua inglesa não ser considerada relevante como as outras disciplinas. Esses dizeres, analisados isoladamente, apontam para sentidos de impossibilidade de ela realizar o ensino por ela desejado. No entanto, dizeres que produzem sentidos de resistência a essa impossibilidade se fazem presentes ao longo da formulação da enunciativa. Logo após (d)enunciar a discriminação mencionada, Marta lança mão do enunciado: *eu acho que nós deveríamos em primeiro lugar ser valorizados, respeitados pelos nossos colegas de trabalho né? não só, só porque eu, eu ensino uma língua que não é do meu país né? que eu vou ser desrespeitada? Então, a gente deveria ser muito respeitado, privilegiado de estar ensinando uma língua que não é a língua que nós falamos, que não é fácil de aprender, então acho que deveríamos ser respeitados.* O questionamento/denúncia de Marta ao longo do enunciado (*só porque eu, eu ensino uma língua que não é do meu país né? que eu vou ser desrespeitada?*) aponta para a relação de alteridade que a enunciativa coloca em funcionamento, ou seja, para ela, o ensino da língua inglesa é tão importante na formação do aluno quanto o ensino da língua materna. Em sua heterogeneidade constitutiva, Marta evoca a voz dos profissionais da área de línguas estrangeiras, frequentemente inferiorizados tanto pelos profissionais que se ocupam do ensino da língua materna quanto pelos profissionais que se ocupam do ensino das demais disciplinas constituintes do currículo escolar.

Em seguida, irrompe, no intradiscurso da cadeia discursiva, dizeres que produzem sentidos de apelo ao reconhecimento de sua área, marcados por modalizações deonticas (*então acho assim que as pessoas têm que, que acabar com esses mecanismos de resistências e, parar de nos discriminar né? a língua que a gente ensina, todo profissional tem que ser respeitado no seu trabalho né? de acordo com aquilo que ele ensina, tem que ser respeitado, seja Português,*

seja Inglês, seja Ciências, mas nós temos que ser respeitados). Relevante observar o deslocamento léxico-pronominal, ou seja, primeiro ‘todo profissional’, em seguida e, finalizando o enunciado, ‘nós’. Isso significa que a voz que se marca é a voz do ‘eu’, a da professora que defende pra si a valorização e respeito devidos que, em seu imaginário discursivo, a torna um sujeito-professor como os demais das outras disciplinas. No meu entendimento, essa forma de resistência e essa forma de enfrentamento diante da discriminação e do desrespeito por ela vivenciados configuram-se em uma forma de inscrição em um processo de cidadania, na medida em que, ainda que imaginariamente, deseja para si um lugar em que possa exercer seu papel social e político de professora/educadora.

Finalizando a análise da segunda instância da representação ‘Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’, observo que, nos dizeres de alguns participantes da pesquisa, em especial os professores de língua inglesa que atuam em escolas públicas, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação, esquecimento e silenciamento das faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, inscrevendo-se em um processo de cidadania. Essa inscrição aparece, assim, como um atravessamento da língua estrangeira, como um dos elementos que constitui o processo de cidadania, ou seja, a língua estrangeira atravessa a constituição sujeitucional desses professores em-serviço no lidar com essa língua, sendo interpelados pelo lugar dela na formação social (e nas decorrentes diferenças sociais dessa formação social) na qual se encontram inseridos.

A seguir, passo a analisar a terceira instância da representação ‘Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’

5.1.4.3. Persistir: “Não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que também acreditam nela”

Como já pontuado anteriormente, ao lançar um olhar sobre os depoimentos dos participantes da pesquisa, percebo que, para resistir às faltas (de competência oral-enunciativa em língua inglesa, inclusive), os sujeitos-participantes da pesquisa denegam essas faltas construindo uma discursividade em que representam a prática em-serviço como um espaço de permanente aprendizado, inscrevendo-se em um processo de cidadania em que representam o papel da língua inglesa como algo que contribui para o processo sócio-educacional de constituição do sujeito-cidadão brasileiro. Nesse movimento de denegação das faltas e de inscrição no papel de educadores, esses sujeitos, concomitantemente, revelam o desejo de

permanecer exercendo seus papéis de professores de língua inglesa. É desse desejo, aqui representado, que passo a tratar e que pôde ser observado quando os sujeitos responderam a questão trinta e nove do Questionário AREDA, ou seja, quando foram solicitados a falar por que se tornaram (ou não) professores de língua inglesa após a conclusão do Curso de Letras.

Início a análise pelos dizeres de Antônia que, enunciando do lugar discursivo professora das quatro primeiras séries do ensino fundamental, deixa vir à tona porque não se tornou professora de língua inglesa, mas revela o desejo de, um dia, se constituir professora dessa língua.

(145) Antônia: *É com muito peSAR que eu respondo a essa pergunta, porque eu gostaria muito né? de ter me tornado uma GRANde professora de inglês, eu, durante os meus cursos, eu via sempre, né? os bons professores que eu tive sempre faLANdo com muita fluência, com muito, com muito empenho, com muito entusiasmo, mas infelizmente, eh, a vida né? sempre tem a questão da, a lei da sobrevivência, e uma maneira de eu sobreviver né? uma vez que eu já esTAVA atuando desde a época da faculdade com o magistério né? o ensino,...fundamental aí com as crianças de terceira, quarta séries, e,...o fato assim, de ‘tá entrando num campo novo né? num mundo novo aí, não que eu achava que isso não, não ia me render nada, mas era uma coisa assim, que ‘tava um pouquinho alguém de mim, mas, é um sonho, é uma vontade muito grande que eu tenho,...de poder um dia né? ministrar aulas, quem sabe né? a nível de universidade eu digo, porque é LÁ que você vai poder ‘tá formando outras pessoas, então tudo que eu aprendi eu gostaria muito de aplicar, aí né? co- com as pessoas que já pudessem né? tá saindo pra formar outras pessoas, mas como eu disse, os sonhos,...eh, que a gente tem, são promessas da vida dentro da gente né? então, a gente tem que correr at- atrás, procurar realizar, eu já conquistei muitas coisas né? e agora a vida ‘tá um pouco mais tranqüila, quem sabe né? nesses próximos anos eu me ingresso aí em algum curso, dou, me dou né? ME DOU mais oportunidades de me aperfeiçoar e poder voltar pra uma sala de aula trabalhando com a língua inglesa.*

Observo que, para enunciar sobre a questão, uma relação de alteridade entre o presente, o passado e o futuro é colocada em funcionamento nos dizeres de Antônia.

Quando essa alteridade é colocada em funcionamento em nível de presente (*hoje eu vejo que eu não traBALho com a área que eu escolhi né? pra minha formação; É com muito peSAR que eu respondo a essa pergunta, porque eu gostaria muito né? de ter me tornado uma GRANde professora de inglês*), a enunciadora revela a angústia/tristeza (*pesar*) e a frustração (*eu gostaria muito né? de ter me tornado uma GRANde professora de inglês*) de não ter se constituído professora de língua inglesa, área que ela escolheu para sua formação.

Quando a alteridade é colocada em funcionamento em nível de passado, uma relação de alteridade outra se constitui (*eu via sempre, né? os bons professores que eu tive sempre faLANdo com muita fluência, com muito, com muito empenho, com muito entusiasmo*), ou seja, Antônia projeta(va) ser professora de língua inglesa com a competência oral-enunciativa em língua inglesa que seus ‘bons professores-formadores’ tinham (*os bons professores que eu tive sempre faLANdo com muita fluência*) e que ela deseja(va) para si e que, em seu imaginário, não possuía/possui (*era uma coisa assim, que ‘tava um pouquinho aquém de mim*).

Quando a alteridade é colocada em funcionamento em nível de futuro, Antônia se representa como um sujeito que ainda não desistiu de se tornar professor de inglês (*eu tenho muita vontade de continuar, eu tenho muito interesse de voltar a estudar, e eu acredito que pode dar certo; mas, é um sonho, é uma vontade muito grande que eu tenho,...de poder um dia né? ministrar aulas*). No entanto, para que possa realizar esse ‘sonho’, a professora deixa vir à tona as faltas que lhe constituem (*quem sabe né? nesses próximos anos eu me ingresso aí em algum curso, dou, me dou né? ME DOU mais oportunidades de me aperfeiçoar e poder voltar pra uma sala de aula trabalhando com a língua inglesa*), ou seja, em seu imaginário discursivo, é preciso, primeiramente, ‘aperfeiçoar’ para depois ‘voltar para uma sala de aula e trabalhar com a língua inglesa’.

Em suma, observo, no funcionamento discursivo dos dizeres de Antônia, modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de alteridade em que a imagem que constrói do outro (os professores-formadores) a leva a denegar a possibilidade de se constituir professora de língua inglesa, ou seja, ela ainda não possui a competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada e necessária para ministrar aulas de língua inglesa. Pode-se dizer, assim, que nesse devir de sujeito-aprendente-ensinante de língua inglesa, Antônia não resiste/resistiu à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa e, em seu imaginário e na ‘esperança’ de uma vindoura completude, se inscreve no desejo de, um dia, poder se constituir professora de língua inglesa.

Passo, a seguir, a analisar os dizeres de Giovana e Rosana, participantes que enunciam do lugar discursivo professor de língua inglesa em-serviço em institutos de idiomas.

(146) Giovana: Foi pela própria necessidade assim de trabalho, que eu Tinha de trabalhar, de pôr a mão na massa, eu tinha acabado de chegar, e eu pensava, “Bom o que que eu posso oferecer? Qual seria a minha uh, mão-de-obra? O que que eu posso oferecer?”. Então, o inglês foi em primeiro lugar porque eu tinha acabado de chegar do exterior, aquilo já tava mais éh,...,muito forte na minha cabeça, uh, então, foi o que, foi o primeiro contato que eu tive com o trabalho foi esse de dar aulas de línguas e tô aí até então, às vezes eu páro e penso “Será que é isso realmente que eu quero? Por que que cê não éh, começa a fazer um mestrado e vai pra um doutorado e dá aula em universidade?, ah, se arrisca mais, mexe com literatura?” *Eu acho sinceramente que, uh,...,eu, por bastante tempo eu vou mexer com ensino, eu gosto de ensinar, uh,...,mas eu pretendo partir pra,...,pra uma outra,...,ter um outro conTAto assim, um contato universiTÁRIO, com alunos universitários professores universitários eh, com uma pós-graduação, então, eu realmente, eu sinto essa necessidade, eu sou muito inquieta em relação a isso e, esse próximo semestre eu vou organizar a, a minha vida pra que eu possa uh, abrir mão assim, de lecionar menos e fazer mais pesquisas, que eu gosto muito de pesquisar.*

(147) Rosana: Uh bem, apesar, uh, uh, de não ter, uh, tido a intenção de me tornar uma professora de língua inglesa quando ingressei no Curso de Letras, uh, quando você tem a oportunidade,...,de dar aulas, ou através da prática de ensino da própria universidade, você, uh, aceita o desafio, uh, de ensinar. Eu aceitei esse desafio, como disse anteriormente, por um convite de uma professora que tive na universidade e estou até hoje, uh, ministrando aulas, *acredito que, uh, ainda farei isso por um bom tempo, apesar de, uh, apesar que eu go- de querer mudar o foco do ensino, uh, gostaria de, de ensinar em um tipo de instituição diferente,...,uh,...,estou muito feliz, uh, com meu*

trabalho até hoje, uh, sei que posso melhorar, uh, um pouco mais, uh, e, acredito que foi uma escolha, uh, interessante.

Percebo que, no funcionamento discursivo dos dizeres de Giovana e Rosana, ressoam modos de dizer em que o modo futuro é utilizado para representar o desejo de permanecer exercendo o papel de professoras de língua inglesa (Giovana: *Eu acho sinceramente que, uh,...,eu, por bastante tempo eu vou mexer com ensino*; Rosana: *acredito que, uh, ainda farei isso por um bom tempo*). No entanto, ressoa, em seus dizeres, o uso de adversativas que me levam a perceber que essas professoras desejam realizar seu trabalho em um lugar outro que não os institutos de idiomas onde se encontram trabalhando (Giovana: *mas eu pretendo partir pra,...,pra uma outra,...,ter um outro conTato assim, um contato universiTário, com alunos universitários professores universitários eh, com uma pós-graduação*; Rosana: *apesar de, uh, apesar que eu go- de querer mudar o foco do ensino, uh, gostaria de, de ensinar em um tipo de instituição diferente*). Além de desejar ocupar um lugar outro como ensinantes, as enunciatóricas deixam vir à tona dizeres que apontam para sentidos de um desejo por uma formação permanente como aprendentes-educadores (*às vezes eu páro e penso “Será que é isso realmente que eu quero? Por que que cê não éh, começa a fazer um mestrado e vai pra um doutorado e dá aula em universidade?”*). Interdiscursivamente, o mestrado e o doutorado se configuram no desejo de permanecer no ensino da língua inglesa e no desejo de ampliar os conhecimentos sobre esse ensino.

A seguir, passo a analisar os dizeres de Marta, Alice, Amanda e Regina, participantes da pesquisa que enunciam do lugar discursivo professor de língua inglesa em escolas públicas.

(148) Marta: */.../ depois de, do ano, do primeiro ano de dificuldade, veio o segundo que eu tive que lutar muito, que era um tempo, porque se eu não fosse uma pessoa persistente, uma pessoa perseverante, porque o primeiro ano da minha experiência com a língua inglesa foi o ano de que eu tive que praticar a minha persistência, a minha perseverança, porque eu sou uma pessoa que eu não nasci pra desistir das coisas, eu nasci pra prosseguir, então eu não sou de retroceder. Muitas coisas aconteceram para que eu pudesse retroceder, mas eu fui mais forte do que essas coisas, eu fui mais forte do que os obstáculos que surgiram e eu não retorcedi né? Teve pessoas como eu mencionei a diretora, “Marta,...,” quis me desmotivar pra que eu não prosseguisse dando aula de inglês, pelo fato de que os meninos, os alunos não valorizam a disciplina de língua inglesa, mas eu não dei atenção ao que as pessoas diziam, porque eu acho que eu é que tenho que tomar as minhas decisões, ninguém pode decidir o que eu quero da minha vida, então eu é que tenho que decidir o que eu quero. Então, “EU optei” né? falei pra ela, “Eu optei por ensinar inglês e eu irei até o fim”, /.../ Hoje, assim, eu me vejo uma nova pessoa, eu me vejo assim, em um novo rumo né? eu me coloco em um novo rumo, eu tenho uma nova visão do que é ensinar a língua inglesa, do que é aprender a língua inglesa, mesmo que meus alunos não queiram, mesmo que tenham os que não dêem o devido valor, têm aqueles que de-, que dão né? /.../ eu sou uma professora de língua inglesa por prazer, por realização, me sinto realizada em trabalhar com a língua inglesa, eu não tenho vontade né? eu trabalho com língua, literatura, com literatura, mas assim eu não tenho vontade de deixar de ser professora de língua inglesa né? /.../ cada dia eu quero dar o melhor de mim pra que minhas aulas sejam melhores. Então, assim, valeu tudo, toda a experiência, toda lágrima, todo choro, valeu! Hoje assim, eu posso falar pras pessoas dessa minha experiência que não é uma experiência qualquer mas, éh, foi uma grande experiência /.../ então hoje eu agradeço todos os obstáculos que eu*

passsei na minha vida e por ter chegado aqui, e por ter alegria né? em ser uma professora de língua inglesa, algo que eu nunca pensava ser, /.../ eu pretendo tá me preparando pra fazer o mestrado, porque eu amo estudar né? então eu sinto que eu preciso de tá alcançando mais esse degrau na minha vida, e pretendo estar estudando mais, avançando mais no inglês, então eu sei que eu vou alcançar isso né? é o meu plano, é o meu projeto de vida, estar pensando um pouco mais né? isso em minha vida.

Percebo que Marta, para falar porque se tornou professora de língua inglesa, resgata a experiência vivenciada no início da profissão (*eu tive que lutar muito; eu tive que praticar a minha persistência, a minha tolerância; Muitas coisas aconteceram para que eu pudesse retroceder, mas eu fui mais forte do que essas coisas, eu fui mais forte do que os obstáculos que surgiram e eu não retorcedi né?; quis me desmotivar pra que eu não prosseguisse dando aula de inglês, pelo fato de que os meninos, os alunos não valorizam a disciplina de língua inglesa, mas eu não dei atenção ao que as pessoas diziam*). O uso dos verbos ‘lutar’ e ‘prosseguir’, dos substantivos ‘persistência’ e ‘tolerância’ e das afirmações na primeira pessoa ‘eu fui mais forte’, ‘eu não retrocedi’ e ‘eu não dei atenção’, produzem sentidos de resistência à interpelação do fracasso e da impossibilidade de se constituir professora de língua inglesa.

Esses sentidos de resistência são também percebidos quando a professora passa a enunciar no/do presente (*eu sou uma pessoa que eu não nasci pra desistir das coisas, eu nasci pra prosseguir, então eu não sou de retroceder; eu é que tenho que tomar as minhas decisões, ninguém pode decidir o que eu quero da minha vida, então eu é que tenho que decidir o que eu quero; Hoje, assim, eu me vejo uma nova pessoa, eu me vejo assim, em um novo rumo né? eu me coloco em um novo rumo, eu tenho uma nova visão do que é ensinar a língua inglesa, do que é aprender a língua inglesa, mesmo que meus alunos não queiram, mesmo que tenham os que não dêem o devido valor, têm aqueles que de-, que dão né?; eu sou uma professora de língua inglesa por prazer, por realização, me sinto realizada em trabalhar com a língua inglesa; eu não tenho vontade de deixar de ser professora de língua inglesa né?*).

Além das assertivas na primeira pessoa e dos verbos já analisados, chama a atenção a imagem que a enunciativa constrói para si, enquanto professora de língua inglesa (uma ‘nova pessoa’ que se coloca em um ‘novo rumo’ e que tem uma ‘nova visão’ do que seja ensinar língua inglesa). O uso reiterado do adjetivo ‘novo(a)’ faz resvalar o sentido de resistência, ou seja, esse ‘novo’ significa o deslocamento de um lugar em que havia a interpelação ao fracasso para um lugar outro em que há a resistência a essa interpelação. Nesse lugar outro, ao afirmar *eu é que tenho que tomar as minhas decisões, ninguém pode decidir o que eu quero da minha vida, então eu é que tenho que decidir o que eu quero; mesmo que meus alunos não queiram, mesmo que tenham os que não dêem o devido valor*, Marta revela o sujeito que se constitui na língua, pela

língua e com a língua, o sujeito que é interpelado por ela e a usa como elemento de resistência para exercer o seu lugar nos universos discursivos em que está. Na movência entre a interpelação ao fracasso e à impossibilidade (*algo que eu nunca pensava ser*), permanece a resistência a esse fracasso e a essa impossibilidade e permanece, também, o desejo de ‘persistir’ (*cada dia eu quero dar o melhor de mim pra que minhas aulas sejam melhores; Hoje assim, eu posso falar pras pessoas dessa minha experiência que não é uma experiência qualquer mas, éh, foi uma grande experiência; então hoje eu agradeço todos os obstáculos que eu passei na minha vida e por ter chegado aqui, e por ter alegria né? em ser uma professora de língua inglesa*) e o desejo de ir além e ocupar lugares outros (*eu pretendo tá me preparando pra fazer o mestrado, porque eu amo estudar né? então eu sinto que eu preciso de tá alcançando mais esse degrau na minha vida, e pretendo estar estudando mais, avançando mais no inglês, então eu sei que eu vou alcançar isso né? é o meu plano, é o meu projeto de vida, estar pensando um pouco mais né? isso em minha vida*).

Passemos a análise dos dizeres de Alice.

(149) Alice: /.../ no início eu senti muitos, muitas frustrações não é? principalmente pela desvalorização em TODos os níveis, desde os governantes até profissionais, ligados a nós, como pais de alunos e até mesmo alguns alunos, então parece que vem em todas as direções, aquele massacre, *mas eu fui lutando contra isso, fui resistindo, fui percebendo que eu tenho grande paixão em lidar com as pessoas, e principalmente,..., poder estar trocando essa experiência de uma língua estrangeira, e sabendo que muitas vezes têm resultado, não é?* Então, atualmente, em parte eu sou realizada sim com a minha profissão em outra não, a outra qual que é? a desvalorização, que a gente sente realmente uma pessoa, todo profissional ele merecer ser valorizado PRINCipalmente o educador que é uma profissão muito, éh, dignificante, uma profissão muito, nossa!, realmente muito PLEna mesmo, na vida de uma pessoa né? o que seria de nós sem um, um mestre, e também pelo lado financeiro também que deixa a desejar e você muitas vezes tem vontade de estar especializando mais né? tendo acesso a livros, a bons livros, a, a uma viagem fora não é? tudo aquilo que realmente só mesmo o lado material pode ajudar né?, então isso às vezes realmente deixa a pessoa chateada e muitas vezes é o que leva muitos profissionais atualmente a não estarem atuando dentro da área da educação, estarem procurando outros ramos. *Mas acho que SÓ através da luta que a gente vai conseguir reverter esse quadro, não vou perder as esperanças, pelo menos sinto, não é? que,..., dentro do meu coração eu quero lutar sim, acredito que a educação, ela vai voltar a ter o reconhecimento futuro porque do jeito que está não tem como piorar, então cedo ou tarde logo os governantes terão que acordar principalmente, porque são eles os maiores responsáveis, e a população também como um todo, ela tem que saber cobrar mais e acredito que isso irá acontecer. Então, da minha parte, acredito sim que eu tenho que buscar outra fonte, um complemento de renda sim, não é? mas acho que não pretendo, pelo menos por hora, não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que TAMbém acreditam nela, éh, sejam alunos e também colegas de trabalho.*

Posso perceber que, no funcionamento discursivo dos dizeres de Alice, ressoam os mesmos modos de dizer de Marta. Resgata a conflituosa experiência vivenciada no início da profissão (*no início eu senti muitos, muitas frustrações não é? principalmente pela desvalorização em TODos os níveis, desde os governantes até profissionais, ligados a nós, como pais de alunos e até mesmo alguns alunos; mas eu fui lutando contra isso, fui resistindo, fui percebendo que eu tenho grande paixão em lidar com as pessoas, e principalmente,..., poder*

*estar trocando essa experiência de uma língua estrangeira, e sabendo que muitas vezes têm resultado, não é?). O uso dos verbos ‘lutar’ e ‘resistir’ e da afirmação ‘sabendo que muitas vezes têm resultado’ produzem sentidos de resistência à interpelação do fracasso e da impossibilidade de se constituir professora de língua inglesa. A desvalorização em relação à profissão é reiterada quando enuncia sobre o presente (*atualmente, em parte eu sou realizada sim com a minha profissão em outra não, a outra qual que é? a desvalorização, que a gente sente*).*

No entanto, a enunciativa resiste a essa desvalorização, construindo para si não apenas uma imagem de professora de língua, mas de educadora que forma cidadãos por meio da língua que ensina (*todo profissional ele merecer ser valorizado PRINCIPalmente o educador que é uma profissão muito, éh, dignificante, uma profissão muito, nossa!, realmente muito PLEna mesmo, na vida de uma pessoa né? o que seria de nós sem um, um mestre*) e, revelando uma prática discursiva que se inscreve na representação do ‘desistir jamais’ (*não pretendo, pelo menos por hora, não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que TAMBém acreditam nela, éh, sejam alunos e também colegas de trabalho; SÓ através da luta que a gente vai conseguir reverter esse quadro, não vou perder as esperanças, pelo menos sinto, não é? que,..., dentro do meu coração eu quero lutar sim, acredito que a educação, ela vai voltar a ter o reconhecimento futuro*). Na alteridade entre as frustrações vivenciadas no início da profissão e a desvalorização enfrentada no presente, Alice, como Marta, se constitui sujeito na língua, pela língua e com a língua, é interpelada por ela e a usa como elemento de resistência para exercer o seu lugar nos universos discursivos onde está.

Vejamos, a seguir, os dizeres de Amanda.

(150) Amanda: Por que eu me tornei, no caso eu sou uma professora de de língua inglesa, e por que após eu ter concluído eu quis, eu me tornei uma professora. Bem, por que? Éh, eu gosto da profissão, gosto bastante, e não são rosas éh, e também se você for pensar, pensar pelo lado, éh financeiro, nem pense! porque de- é é *desistência na hora*, é,...,é até frustrante, frustrante infelizmente que quando você pensa nessa questão éh, se você remete ao tanto que que você dediCOU, a sua dedicaÇÃO e, e outras coisas, é frustrante. Bem, mas tem a questão do você ensinar, eu acho que é algo que, que quem GOSTa sabe disso, eu gosto de ensinar éh, de passar aquilo que eu recebi, compartilhar com outros, se é dom acredito que esse seja um um dom que eu tenho e, eu gosto da língua inglesa? GOSTo, MAS, éh, eu eu gosto de ensinar só que,...,as minhas experiências, por exemplo ensinar, eu ainda queria {risos} achar uma forma pra chamar, atrair a atenção, já tentei algumas formas eu até consegui, mas atrair atenção do de alunos, principalmente essa, a questão acho que de maturidade éh, conseguir MEios, FORmas de despertar mais a atenção de alunos anos mais novos, eles não têm interesse e isso às vezes decepciona éh,...,deixa até a gente profis- profissionalmente falando éh, com a estima baixa por causa disso, agora, agora os alunos mais, quando tem um maior, tem mais maturidade éh, a aula desenvolve BEM melhor, você tem um aproveitamento éh,...,mais,...,um melhor aproveitamento, e, éh, assim eu percebi até nas aulas, é claro que aluno, ele éh, éh você não encontra nenhum aluno perfeito é lógico são seres humanos, e (aqueles que) reclamam e também você não agrada a todos, isso é óbvio. Bem, mas pelo menos no papel que eu TENto, que eu faço ali, eu tento fazer meu melhor, executá-lo da melhor forma possível, e eu gosto dessa área tanto é que eu quero continuar a,...,continuar, eu quero fazer um mestrado e até doutorado por que não?

Amanda, para falar porque se tornou professora de língua inglesa, faz vir à tona a dedicação do passado que não é reconhecida no presente (*se você remete ao tanto que que você dediCOU, a sua dedicaÇÃO e, e outras coisas, é frustrante*). O uso do adjetivo ‘frustrante’ aponta para sentidos de insatisfação em relação à prática em-serviço, sendo que esses sentidos são também produzidos ao enunciar sobre o presente (*eu gosto da profissão, gosto bastante, e não são rosas éh, e também se você for pensar, pensar pelo lado, éh financeiro, nem pense! porque de- é é é desistência na hora, é,...,é até frustrante, frustrante infelizmente*). No entanto, emerge em seus dizeres a incisa *Bem, mas tem a questão do você ensinar, eu acho que é algo que, que quem GOSTa sabe disso, eu gosto de ensinar éh, de passar aquilo que eu recebi, compartilhar com outros, se é dom acredito que esse seja um um dom que eu tenho*. Em seu imaginário discursivo, a resistência à interpelação à desistência se dá pelo fato de ‘ter o dom de ensinar’, dom esse representado como ‘gostar de ensinar, de passar aquilo que recebeu, de compartilhar com os outros’. Na movência entre a possibilidade de desistência e a construção da representação de ‘ter o dom de ensinar’, Amanda se inscreve no desejo de permanecer realizando seu papel de professora de língua inglesa (*Bem, mas pelo menos no papel que eu TENto, que eu faço ali, eu tento fazer meu melhor, executá-lo da melhor forma possível, e eu gosto dessa área tanto é que eu quero continuar*) e revela, também o desejo de ocupar lugares outros como ensinante em permanente formação (*eu quero fazer um mestrado e até doutorado por que não?*).

Esse desejo de permanente formação pode ser asseverado quando enuncia *eu gosto de ensinar só que,...,as minhas experiências, por exemplo ensinar, eu ainda queria {risos} achar uma forma pra chamar, atrair a atenção, já tentei algumas formas eu até consegui, mas atrair atenção do de alunos*. Pode-se dizer, assim, que Amanda se constitui professora de língua inglesa em-serviço no devir de uma competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada e no devir de uma prática-pedagógica que ainda procura alcançar.

Passo, a seguir, a analisar os dizeres de Regina, última sequência discursiva em análise desta terceira instância de manifestação (‘Persistir’) da representação ‘Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’.

(151) Regina: Bom, depois que eu terminei o Curso de Letras eu me tornei professora porque foi a primeira oportunidade que eu tive. Eu mandei VÁrios currículos quando eu me formei né? na minha cidade, mandei pra várias empresas, mas, uh, não fui chamada, atribuo isso porque de repente, só o nível superior não foi suficiente, de repente eu teria que ter outros cursos, éh, de capacitação né? que envolvesse a empresa em si, pra que eu fosse chamada pra trabalhar como secretária. Agora, éh, diante da oportunidade que eu tive né? de ser professora de inglês, na primeira que surgiu eu já, já fui e aprendi muito né? gostei da experiência né? eu tento lembrar dos momentos bons que eu tive né? tento aprender muito né? porque tudo é experiência na vida da gente né? então acredito que, éh, essa experiência né? esse contato com a, com a profissão acabou, éh, me influenciando assim como pessoa né? eu busquei crescer tanto profissionalmente quanto pessoalmente, porque em algumas escolas que eu

lecionei, o ensino público era também assim praticamente uma creche né? então tinha alunos assim MUITO carentes, alunos que iam pra escola pra comer, alunos que não tinham o que vestir, então eram assim coisas MUITO tristes de se ver, eu não imaginei que quando eu terminasse o Curso de Letras, eu iria lidar com esse tipo de coisa, então é muito triste, mas faz parte né? nós moramos num país onde a, a, ai, professora, desculpa, eu tô muito, muito emocionada de lembrar disso {a professora começa a chorar e termina seu depoimento chorando}, mas,....., eu me lembro que teve um aluno,..., que foi à casa de uma professora,....., pedir comida à noite,..., porque ele não tinha o que comer,....., então,.....,como pessoa, eu acabei, *éh, crescendo muito né? e agradecendo todas as oportunidades que eu tive na minha vida,...., e busco melhorar SEMPRE,...., não só pra mim, mas por eles também porque eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna, porque eles são seres humanos e eles merecem também.*

Regina, para enunciar porque se tornou professora de língua inglesa, remete-se, primeiramente, ao passado, para marcar, mais uma vez, que não desejava ministrar aulas de língua inglesa após a graduação (*Bom, depois que eu terminei o Curso de Letras eu me tornei professora porque foi a primeira oportunidade que eu tive. Eu mandei VÁrios currículos quando eu me formei né? na minha cidade, mandei pra várias empresas, mas, uh, não fui chamada*). No entanto, a oportunidade de atuar como professora de língua inglesa em uma escola pública provocou deslocamentos na percepção de seu papel nessa instância de ensino (*Agora, éh, diante da oportunidade que eu tive né? de ser professora de inglês, na primeira que surgiu eu já, já fui e aprendi muito né? gostei da experiência né? eu tento lembrar dos momentos bons que eu tive né? tento aprender muito né? /.../ essa experiência né? esse contato com a, com a profissão acabou, éh, me influenciando assim como pessoa né? eu busquei crescer tanto profissionalmente quanto pessoalmente, /.../*

Esses deslocamentos se deram, por exemplo, pelo fato de ter vivenciado um contexto, em que os alunos ‘iam pra escola pra comer’ e ‘não tinham o que vestir’. Essa realidade (*coisas muito tristes de se ver*) aparece, nos dizeres de Regina, representados como algo que não fez parte de sua formação pré-serviço e que ela não vislumbrava como parte de sua prática em-serviço (*eu não imaginei que quando eu terminasse o Curso de Letras, eu iria lidar com esse tipo de coisa*) e, aparece, também, representada como detonadora de sua constituição como sujeito-professor de língua inglesa (*eu busquei crescer tanto profissionalmente quanto pessoalmente*). Dito de outra forma, foi no acontecimento da aula de língua inglesa que Regina passou a perceber do que necessitava para se constituir professora, foi no acontecimento da prática em-serviço que ela foi interpelada pelo seu lugar diante das diferenças sociais que permeiam o contexto educacional.

Percebo que essa interpelação causa um sofrimento, uma tensão e um conflito na constituição dessa professora em-serviço, tendo em vista que não consegue conter seu choro ao enunciar sobre a questão (*então é muito triste, mas faz parte né? nós moramos num país onde a,*

a, ai, professora, desculpa, eu tô muito, muito emocionada de lembrar disso {a professora começa a chorar e termina seu depoimento chorando}). Lembrar que um aluno foi à casa de uma professora, à noite, para pedir comida porque não tinha o que comer em casa irrompe, no intradiscurso de Regina, apontando para sentidos que, interdiscursivamente, funcionam como forma de resistência às suas faltas, ou seja, fatos como os relatados por ela, fizeram com que ela (re)pensasse seu papel naquele contexto (*como pessoa, eu acabei, éh, crescendo muito né? e agradecendo todas as oportunidades que eu tive na minha vida,..., e busco melhorar SEMPRE,..., não só pra mim, mas por eles também porque eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna, porque eles são seres humanos e eles merecem também*).

Na alteridade entre o que lhe falta e o que falta a seus alunos, Regina se inscreve no desejo de ‘melhorar sempre’ e ‘dar um futuro melhor e uma vida digna a seus alunos’. Na primeira sincronia, Regina, enquanto professora pré-serviço, se inscreve na ‘falta’, na ‘projeção’ e ‘na exclusão’. Falta-lhe vocabulário e falta-lhe um falar certo que os outros têm e ela não tem, sente-se marginalizada e excluída, o que a leva a imaginar que seus colegas perguntem: “O que essa menina faz aqui?”⁸.

Na segunda sincronia, as faltas permanecem, a projeção permanece, sendo que há um deslocamento em relação à exclusão. Se na primeira sincronia o sentimento era de não-pertencimento e exclusão, na segunda o sentimento é de uma professora que se representa como alguém que pode contribuir para que seus alunos não se sintam excluídos do processo educacional, um sentimento que ela reconhece como seu.

“O que essa menina faz aqui?”. Talvez a resposta seja: professora pré-serviço de língua inglesa que irá resistir à falta, à projeção e à exclusão e se constituirá professora de língua inglesa em-serviço.

Finalizando a análise da terceira instância da representação ‘Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’, observo que, nos dizeres de alguns participantes da pesquisa, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação, esquecimento e silenciamento das faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, inscrevendo-se no desejo de permanecer exercendo seus papéis de professores de língua inglesa.

Essa inscrição faz revelar o sujeito que se constitui na língua, pela língua e com a língua, o sujeito que é interpelado por essa língua e a usa como elemento de resistência para exercer o seu lugar nos universos discursivos em que se encontra inserido.

⁸ Sequência discursiva (68), capítulo 4.

Nesse sentido, pode-se se dizer que a heterotopia se configura, também, aqui, como um mecanismo enunciativo na medida em que há o deslocamento do sujeito da falta para o sujeito que deseja permanecer ensinando apesar dessa falta, ou seja, em que há o deslocamento do lugar discursivo professor em-serviço para a forma-sujeito professor-educador, uma forma de existência histórica desse sujeito, agente de suas práticas sociais.

Após ter realizado a análise das três instâncias em que compreendo os sujeitos-enunciadores ‘resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa, apresento, sob forma esquemática, um resumo dessa representação.

**Quadro 9: Representação 4 construída na segunda sincronia
Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa**

Instâncias de manifestação	Modos de dizer	Mecanismos enunciativos
A prática em-serviço como espaço de aprendizagem	– “o meu aprendizado mesmo foi na sala de aula APÓS eu ter terminado o curso de Letras” – “todo dia a gente aprende um pouco tendo contato com a língua, todo dia que você prepara uma aula, faz seu planejamento, você pensa numa coisa nova pesquisa uma atividade nova, então eu acho que você acaba aprendendo mais” – “Após o Curso de Letras a minha aprendizagem acelerou MUITO, talvez pelo fato de você ter que aPRENDER para ensinar para outras pessoas” – “quando a gente vai dar aula a gente tem que preparar as aulas né? tem que tá estudando de certa forma né? pra ensinar e eu acho que a melhor forma de aprender é realmente quando a gente ensina” – “quando você vai atuar você observa que você precisa é estudar bastANTE, melhoRAR é procurar é outra outros meios né? pra você desenvoLVER e suprir suas falhas” – “acredito que eu melhorei bastante nesse período éh, uma das causas disto é,...,esforço é claro, e também a experiência na sala de aula” – “você na prática, você percebe que você necessita de outros tipos de coisas” – “eu aprendi muito, e aprendi muito na sala com os meus alunos, porque eu acho que a melhor experiência, a melhor prática pra gente, a gente não aprende não é no curso, não é na graduação, mas é na sua prática, é no seu relacionamento com os seus alunos”	Denegação
A inscrição em um processo de cidadania	– “Mas eu acho que tudo isso pode ser superado né?” – “a gente sabe que o importante é o aprendizado realmente, éh, e não se reprova se não reprova né?” – “o que eu mais sinto prazer é quando eu vejo que um aluno éh, que tem todas as dificuldades do mundo, /.../ quando eles se sentem tocados pela língua e e e assim quando eles sentem que eles são alguÉM né? diante do professor e que a gente pode tá ajudando de alguma forma né? quando eles realmente percebem que o professor pode ser útil pra eles” – “eu vou muito atrás desse aluno que tem dificuldade né?” – “quando eu vejo um aluno cresCER né? e essa valorização profissional quando o aluno reconhece né? o trabalho do professor e quando ele cresce, principalmente aquele aluno que tem muita dificuldade eu me sinto assim né? extremamente feliz de de poder tá ajudando, eu eu ganho o meu dia quando isso acontece” – “acho que realmente é um grande guerreiro aquele que consegue dar a volta por cima, saber se identificar com seu aluno” – “ao decorrer do tempo, eu fui sabendo lidar com isso, conhecendo o mundo do aluno, a sua individualidade primeiro, e depois estar relacionando com inglês” – “aquele aluno politizado, que é crítico, ele realmente busca, ele vai atrás” – “o contexto que eu gosto realmente,..., é quando a gente tem a oportunidade de trabalhar isso com a comunidade” – “eu fico assim muito gratificada de,...,de poder fazer parte da vida deles e eu sei assim que eles têm também um carinho muito grande por mim, então isso é algo que não, nada paga né? não há dinheiro que pague” – “eu gosto muito de ser professora porque eu se, eu vejo né? alguns alunos, éh, aprendendo comigo né? aproveitando a oportunidade pra perguntar, pra crescer mesmo né? dentro do, do, da língua inglesa ou do espanhol” – “só porque eu, eu ensino uma língua que não é do meu país né? que eu vou ser desrespeitada?”	Denegação Esquecimento Silenciamento
Persistir	– “eu não tenho vontade de deixar de ser professora de língua inglesa” – “não tenho vontade de deixar de trabalhar com ela não, embora eu tenha muitos obstáculos” – “não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que TAMbém acreditam nela” – “eu gosto dessa área tanto é que eu quero continuar a,...,continuar, eu quero fazer um mestrado e até doutorado por que não?” – “Eu acho sinceramente que, uh,...,eu, por bastante tempo eu vou mexer com ensino” – “Eu aceitei esse desafio, /.../ e estou até hoje, uh, ministrando aulas, acredito que, uh, ainda farei isso por um bom tempo” – “quem sabe né? nesses próximos anos eu me ingresso aí em algum curso, dou, me dou né? ME DOU mais oportunidades de me aperfeiçoar e poder voltar pra uma sala de aula trabalhando com a língua inglesa” – “busco melhorar SEMPRE,..., não só pra mim, mas por eles também porque eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna, porque eles são seres humanos e eles merecem também”	Denegação Esquecimento Silenciamento Heterotopia

A partir do quadro construído, pode-se observar que, nas três instâncias de manifestação em há a representação da resistência à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa, os sujeitos-enunciadores:

- a) denegam as faltas que lhes são constitutivas a elas resistindo, representando a prática em-serviço como espaço de aprendizagem da língua e da melhor forma de ensiná-la. Representam, ainda, a formação pré-serviço como não-determinante no que são como professores de língua inglesa em-serviço, atribuindo à sua constituição como sujeitos-professores ao que constroem no acontecimento da prática em-serviço;
- b) denegam, esquecem e silenciam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, inscrevendo-se em um processo de cidadania. Essa inscrição se configura em um atravessamento da língua estrangeira como um dos elementos que constitui o processo de cidadania, ou seja, em sua constituição sujeitucional, no lidar com a língua inglesa, são interpelados pelo lugar que ela ocupa na formação social na qual se encontram inseridos;
- c) denegam, esquecem e silenciam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, inscrevendo-se no desejo de permanecer exercendo o papel de professores de língua inglesa. Essa inscrição faz revelar o sujeito que é interpelado pela língua inglesa e a usa como elemento de resistência para exercer o seu lugar nos universos discursivos nos quais se encontra inserido. Nesse sentido, pode-se se dizer que a heterotopia se configura, também, como um mecanismo enunciativo na medida em que há o deslocamento do sujeito da falta para o sujeito que deseja permanecer ensinando apesar dessa falta, ou seja, em que há o deslocamento do lugar discursivo professor em-serviço para a forma-sujeito professor-educador, uma forma de existência histórica desse sujeito, agente de suas práticas sociais.

Tendo finalizado a análise das quatro representações construídas nas inscrições discursivas da segunda sincronia, apresento um resumo da referida análise, sob forma esquemática.

diretores) em diferentes momentos históricos de suas vidas. Seus dizeres se caracterizam pelo entrelaçamento de diferentes discursos (memória discursiva) provenientes de diferentes momentos históricos por eles vivenciados e dos diferentes lugares sociais que ocupa(m)(vam).

Na segunda instância, eles se inscrevem na ‘falta do presente’, sendo que seus dizeres deixam ressoar modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação e apagamento de sua condição (lacunar e limitada) de sujeito em língua materna inscrito em uma língua outra; de silenciamento de sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa na língua inglesa (a falta de pronúncia, a falta de fluência); de alteridade, marcada pelo desejo de ter a pronúncia, a fluência e o vocabulário do outro e pelo desejo de ocupar o lugar desse outro; de esquecimento da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituir sujeito em uma língua outra. Dessa forma, apagam as tensões constitutivas dos processos interlocucionais em língua inglesa e se constituem sujeito do devir à espera da competência oral-enunciativa idealizada.

Assim, pode-se afirmar que a falta se tornou constitutiva na medida em que a constitutividade remanescente da anterioridade (a primeira sincronia) atravessa a segunda sincronia e permanecem como referência para os sujeitos-participantes da pesquisa.

- b) A Representação 2 (A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção) se deu em três instâncias, em que os sujeitos denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade de uma língua outra.

Na primeira instância, eles se inscrevem na ‘assimetria do/no outro’, representando o outro como aquele cuja competência oral-enunciativa é superior, o que faz com sua competência esteja vinculada à imagem da competência que constroem para o outro.

Na segunda instância, eles se inscrevem na ‘interlocução do/no outro’, representando o outro (o nativo em especial) como aquele que traz ‘as melhores recordações’ e que ‘elogia’ sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Dessa forma, apagam a tensão constitutiva dos processos interacionais por eles vivenciados, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar os conflitos que atravessam a sua própria constituição como sujeitos que enunciam oralmente em língua inglesa.

Na terceira instância, eles se inscrevem na ‘identificação do/no outro’, estabelecendo uma relação de alteridade, em que a identificação com outro é marcada no processo enunciativo - seja pela incompletude, seja pela ilusão de completude - esquecendo e silenciando sua condição

enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagando as relações conflituosas dos processos interacionais por eles vivenciados.

- c) A Representação 3 (A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade) se deu em duas instâncias.

Na primeira instância, eles se inscrevem na ‘competência oral-enunciativa em língua inglesa como fundamental para o professor’, silenciando o lugar das outras habilidades (ouvir, ler e escrever) na prática em-serviço, sendo que, ao silenciarem essas habilidades, denegam a constituição do sujeito-aprendente ouvinte, leitor e escritor em língua inglesa.

Na segunda instância, eles se inscrevem na ‘competência oral-enunciativa em língua inglesa como fundamental no processo de ensino-aprendizagem’, revelando uma circunscrição positivista, ao denegarem a constituição de seus alunos na e pela língua, ao denegarem a tensão inerente ao processo de construção de sentidos em sala de aula nas quatro habilidades e ao denegarem, também, o uso da língua materna como parte da discursividade fundadora de seus alunos.

- d) A Representação 4 (Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa) se deu em três instâncias.

Na primeira instância, eles denegam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, representando a ‘prática em-serviço como espaço de aprendizagem’. Representam essa prática não apenas como espaço de aprendizagem da língua, mas também da melhor forma de ensiná-la. Representam, ainda, a formação pré-serviço como não-determinante no que são como professores de língua inglesa em-serviço, atribuindo a sua constituição como sujeitos-professores ao que constroem no acontecimento da prática em-serviço.

Na segunda instância, eles denegam, esquecem e silenciam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, ‘inscrevendo-se em um processo de cidadania’. Essa inscrição se configura em um atravessamento da língua estrangeira como um dos elementos que constitui o processo de cidadania, ou seja, em sua constituição sujeitucional no lidar com a língua inglesa, são interpelados pelo lugar que ela ocupa na formação social na qual se encontram inseridos.

Na terceira instância, eles denegam, esquecem e silenciam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, inscrevendo-se no desejo de ‘persistir’, ou seja, no desejo de

permanecer exercendo o papel de professores de língua inglesa. Essa inscrição faz revelar o sujeito que é interpelado pela língua inglesa e a usa como elemento de resistência para exercer o seu lugar nos universos discursivos em que se encontra inserido. Nesse sentido, pode-se dizer que a heterotopia se configura como um mecanismo enunciativo, na medida em que há o deslocamento do sujeito da falta para o sujeito que deseja permanecer ensinando apesar dessa falta, ou seja, em que há o deslocamento do lugar discursivo professor em-serviço para a forma-sujeito professor-educador, uma forma de existência histórica desse sujeito, agente de suas práticas sociais.

Passo, a seguir, a tratar das formações discursivas que puderam ser delineadas a partir da análise das representações construídas nas inscrições discursivas da segunda sincronia.

5.2. Formações discursivas nas inscrições discursivas da segunda sincronia

A partir da análise anteriormente apresentada, pôde-se perceber que a relação dos licenciados em Letras, no que diz respeito à competência oral-enunciativa em língua inglesa, é regida por quatro representações construídas por ressonâncias de modos de dizer, em que predominam mecanismos enunciativos de denegação, silenciamento, esquecimento, apagamento alteridade e heterotopia. Essas representações atravessam, entrecruzam e traspassam as práticas discursivas presentes nos dizeres dos enunciadores, o que denota uma inscrição nas seguintes perspectivas enunciativas de formações discursivas que se interpenetram e se interconstituem:

- i) ao representarem a competência oral-enunciativa enquanto ‘falta’, o efeito que se produz é o da ideologia da completude, da maximização, da perfeição e da eficiência que, por sua vez, encontra-se inserida em um devir desses sujeitos, sempre à espera da competência idealizada. Isso me leva a perceber que alguns sentidos aqui se condensam e concorrem para caracterizar uma formação discursiva que poderia chamar de *FD da Falta*, em modulações que se estendem para a *Falta Remanescente* (a do passado) e a *Falta Constitutiva* (a do presente);
- ii) ao representarem a competência oral-enunciativa enquanto ‘projeção’, o efeito que se produz é o da superioridade do outro, o que me leva a observar que alguns sentidos aqui se condensam e concorrem para caracterizar uma formação discursiva que chamaria de *FD Projetivo-Atributiva*, em modulações que apontam para a *Projeção pela Diferença* (“os outros falam melhor”), a *Projeção Sujeitucional* (“os outros me elogiam”) e a

Projeção Interpelativa (“falar é difícil pra mim e pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa”);

- iii) ao representarem a competência oral-enunciativa enquanto ‘referencialidade’, as significações percebidas foram as de autoridade e poder supremo da oralidade, sendo que o efeito é a natureza como essa referencialidade se configura enquanto devir da constituição do sujeito na língua inglesa em relação à competência oral-enunciativa, o que me leva a afirmar que alguns sentidos aqui também se condensam e concorrem para caracterizar uma formação discursiva que denominaria de *FD da Soberania da Oralidade*, em modulações que apontam para a *Soberania Legitimadora da Práxis* (fundamental para o professor) e *Soberania Legitimadora da Prática* (fundamental no processo de ensino-aprendizagem).

Ao construírem representações que os levam a ‘Resistir à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’, as significações percebidas foram de deslocamento, sendo que o efeito é a inscrição em lugares outros em que re-significam seus lugares sócio-discursivos, o que me leva a perceber que alguns sentidos aqui também se condensam e concorrem para caracterizar uma formação discursiva que denominaria de *FD Heterotópica*, em modulações que apontam para *Heterotopia pelo Acontecimento* (é na prática que se constituem professores), *Heterotopia pelo Desejo* (desejo de ser e formar cidadãos e desejo de permanecer na profissão).

Dessa forma, as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes-enunciadores da segunda sincronia estão circunscritas na *FD da Falta*, na *FD Projetivo-Atributiva*, na *FD da Soberania da Oralidade* e na *FD Heterotópica*. Essas formações discursivas encontram-se em constante alteridade uma vez que atravessam, entrecruzam e traspassam o *continuum* das inscrições discursivas dos sujeitos da/na enunciação e, por isso, não se pode dizer que alguma delas se sobreponha às outras.

Cumpre-me, neste momento, retomar três (03) das sete (07) perguntas de pesquisa que norteiam este estudo, a saber:

- 4) como os participantes da pesquisa, sujeitos-licenciados em Letras, representam a sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e a de seus interlocutores nos diversos contextos por eles vivenciados após a graduação?
- 5) como se traduzem essas representações nas experiências de ensino de língua inglesa em diferentes contextos educacionais?

- 6) em quais formações discursivas se inscrevem as práticas discursivas presentes nos depoimentos dos participantes?

Respondendo às duas primeiras perguntas:

Pôde-se perceber que os sujeitos-participantes, na segunda sincronia, constroem representações de que sua competência oral-enunciativa em língua inglesa se constitui enquanto ‘falta’, enquanto ‘projeção’ e enquanto ‘referencialidade’. A construção dessas representações se desloca para uma outra: a ‘resistência à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa’, ou seja, ainda que se representem como sujeitos que enunciam oralmente em língua inglesa de forma insatisfatória, lacunar e inferior a do outro, se representam, também, como aqueles que a essa forma resistem, passando a se conceber como sujeitos-professores de língua inglesa que podem contribuir para a formação do sujeito-aluno-cidadão e que desejam permanecer exercendo seus papéis de educadores.

Resistir, ainda que metadiscursivamente, funciona, na segunda sincronia, enquanto síntese da representação da competência enquanto ‘falta’, enquanto ‘projeção’ e enquanto ‘referencialidade’. Dito de outra forma, a tese é a ‘falta’, da antítese que são a ‘projeção’ e a ‘referencialidade’, sendo que a síntese é a ‘resistência’ dos enunciadoreis de sua constituição enquanto sujeitos falantes da língua inglesa.

Nesse sentido, a competência oral-enunciativa em língua inglesa dos sujeitos-participantes se dá pela inscrição em uma falta (tese), pela construção de um contradiscurso dessa falta que é projetada do/no outro e que se torna referência na práxis e na prática (antítese) e, concomitantemente, pela resistência enquanto sujeitos em enunciação oral em língua inglesa (síntese).

Respondendo à terceira pergunta:

As práticas discursivas presentes nos dizeres dos sujeitos-participantes da pesquisa encontram-se circunscritas em algumas formações discursivas que denominaria: *FD da Falta (Remanescente e Constitutiva)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitucional e Interpelativa)*, *FD da Soberania da Oralidade (Legitimadora da Práxis e Legitimadora da Prática)* e *FD Heterotópica (pelo Acontecimento e pelo Desejo)*. Como já pontuado, essas formações discursivas encontram-se em constante alteridade, se interpenetram no *continuum* da inscrição discursiva dos sujeitos em enunciação e, por isso, não se pode dizer que alguma delas se sobreponha às outras.

Tendo finalizado a análise das formações discursivas nas quais se inscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes, na segunda sincronia desta pesquisa, apresento, a seguir, um resumo da referida análise, sob forma esquemática:

Quadro 11: Das formações discursivas na segunda sincronia

Representações	Instâncias de manifestação	Mecanismos enunciativos	Formações discursivas
1-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto falta	1ª A falta do passado – Antes do Curso de Letras: “Eu comecei a criar mecanismos de resistência” – No Curso de Letras - O fantasma da exclusão: “Quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha Medo de falar, acho que a minha maior insegurança era falar” – No início da profissão: “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia” 2ª A falta do presente – A falta de pronúncia: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que fala!” – A falta de fluência: “Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa” – A falta de (ampliar) vocabulário: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe” – A falta de ‘ouvir’ mais e melhor: “Tenho que escutar mais, estar mais em contato com o <i>listening</i> pra que eu treine mais os meus ouvidos” – A falta de ‘falar’ mais: “Falar mesmo não converso com ninguém” – A falta de uma experiência no exterior: “Acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa” – A falta da competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências: “É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem” – As faltas em diálogo - definindo competência oral: “ter vocabulário, falar espontaneamente, pronunciar as palavras corretamente, ser fluente”	Alteridade Denegação Apagamento Silenciamento Esquecimento	→ FD da Falta ↑ ↓ FD Projetivo-Atributiva ↑ ↓ FD da Soberania da Oralidade
2-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto projeção	1ª. A assimetria do/no outro: “Eu queria falar como um nativo mesmo” 2ª. A interlocução do/no outro: “Ah, você sabe falar inglês sim!” 3ª. A identificação do/no outro: “Falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim, mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa”	Alteridade Denegação	FD Heterotópica ←
3-A competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade	1ª. Fundamental para o professor: “Eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor” 2ª. Fundamental no processo de ensino-aprendizagem: “Eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia”	Alteridade Denegação Apagamento Silenciamento Esquecimento	
4-Resistindo à falta de competência oral-enunciativa em língua inglesa	1ª. A prática em-serviço como espaço de aprendizagem: “O meu aprendizado mesmo foi na sala de aula, após o Curso de Letras” 2ª. A inscrição em um processo de cidadania: “Eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna” 3ª. Persistir: “Não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que também acreditam nela”	Denegação Esquecimento Silenciamento Heterotopia	

Aqui termino a análise construída a partir dos dados coletados em 2005 (segunda sincronia), em que onze (11) participantes da pesquisa forneceram depoimentos sobre sua vida profissional após a graduação e sobre a relação que estabelecem com sua competência oral-enunciativa em língua inglesa. Apresento, a seguir, um resumo esquemático desse capítulo quinto e passo, no próximo, a analisar as relações que puderam ser estabelecidas entre as duas sincronias.

Resumindo o Capítulo Quinto

Neste capítulo, para analisar a segunda sincronia, busquei:

- a) analisar quais os sentidos que concorrem para produzir algumas representações da COE em LI, ou seja, que sentidos sobre essa competência são construídos nos funcionamentos discursivos do/no contexto da segunda sincronia, quando os participantes enunciam, por meio do depoimento AREDA, sobre sua COE em LI e sobre a de seus interlocutores nos diversos contextos por eles vivenciados após a graduação;
- b) analisar como se traduzem essas representações nas experiências de ensino-aprendizagem de língua inglesa desses participantes em diferentes contextos educacionais;
- c) observar como os sentidos produzidos se condensam, delineando em quais FDs se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes enquanto ocupam o lugar discursivo licenciados em Letras/professores em-serviço.
- d) Apresentar os resultados da análise da primeira sincronia

d.1) A relação dos sujeitos-participantes da pesquisa, em relação à COE em LI, é regida por quatro representações:

d.1.1) ‘a COE em LI enquanto falta’ se dá em duas instâncias de manifestação (a falta do passado, a falta do presente). A primeira (a falta do passado) se dá em três subinstâncias: i) antes; ii) durante; iii) depois do Curso de Letras, em que predominam mecanismos enunciativos de alteridade, ou seja, constituem-se sujeitos da/na língua inglesa pelas experiências vivenciadas com o ‘outro’ (colegas, professores, diretores) em diferentes momentos históricos de suas vidas. A segunda (a falta do presente) se dá em oito subinstâncias: i) a falta de pronúncia; ii) a falta de fluência; iii) a falta de (ampliar) vocabulário; iv) a falta de ‘ouvir’ mais e melhor; v) a falta de ‘falar’ mais; vi) a falta de uma experiência no exterior; vii) a falta de competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências; viii) as faltas em diálogo: definindo competência oral, em que predominam mecanismos enunciativos de denegação e apagamento de sua condição (lacunar e limitada) de sujeito em língua materna inscrito em uma língua outra; de silenciamento de sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa na língua inglesa (a falta de pronúncia, a falta de fluência); de alteridade, marcada pelo desejo de ter a pronúncia, a fluência e o vocabulário do outro e pelo desejo de ocupar o lugar desse outro; de esquecimento da relação conflito-tensiva de sua condição lacunar limitada em se constituir sujeito em uma língua outra. Dessa forma, apagam as tensões constitutivas dos processos interacionais em língua inglesa e se constituem sujeito do devir à espera da competência oral-enunciativa idealizada. Assim, pode-se afirmar que a falta se tornou constitutiva na medida em que a constitutividade remanescente da anterioridade (a primeira sincronia) atravessa a segunda sincronia e permanecem como referência para os participantes da pesquisa.

d.1.2) ‘a COE em LI enquanto projeção’ se dá em três instâncias de manifestação, em que os sujeitos denegam sua constitutividade enquanto sujeitos inscritos na discursividade de uma língua outra: i) se inscrevem na ‘assimetria do/no outro’, representando o outro como aquele cuja COE em LI é superior, o que faz com sua competência esteja vinculada à imagem da competência que constroem para o outro; ii) se inscrevem na ‘interlocução do/no outro’, representando o outro (o nativo em especial) como aquele que traz ‘as melhores recordações’ e que ‘elogia’ sua COE em LI. Dessa forma, apagam a tensão constitutiva dos processos interlocucionais por eles vivenciados, ou seja, constroem uma imagem que procura apagar os conflitos que atravessam sua própria constituição como sujeitos que enunciam oralmente em língua inglesa; iii) se inscrevem na ‘identificação do/no outro’, estabelecendo uma relação de alteridade, em que a identificação com outro é marcada no processo enunciativo - seja pela incompletude, seja pela ilusão de completude - esquecendo e silenciando sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagando as relações conflito-tensivas dos processos interpelativos por eles vivenciados.

d.1.3) ‘a COE em LI enquanto referencialidade’ se dá em duas instâncias: i) se inscrevem na ‘COE em LI como fundamental para o professor’, silenciando o lugar das outras habilidades (ouvir, ler e escrever) na prática em-serviço, sendo que, ao silenciarem essas habilidades, denegam a constituição do sujeito-aprendente ouvinte, leitor e escritor em língua inglesa; ii) se inscrevem na ‘COE em LI como fundamental no processo de ensino-aprendizagem’, revelando uma circunscrição positivista, ao denegarem a constituição de seus alunos na e pela língua, ao denegarem a tensão inerente ao processo de construção de sentidos em sala de aula nas quatro habilidades e ao denegarem, também, o uso da língua materna como parte da discursividade fundadora de seus alunos.

d.1.4) ‘resistindo à falta de COE em LI’ se dá em três instâncias: i) denegam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, representando a ‘prática em-serviço como espaço de aprendizagem’. Representam essa prática não apenas como espaço de aprendizagem da língua, mas também da melhor forma de ensiná-la. Representam, ainda, a formação pré-serviço como não-determinante no que são como professores de língua inglesa em-serviço, atribuindo a sua constituição como sujeitos-professores ao que constroem no acontecimento da prática em-serviço; ii) denegam, esquecem e silenciam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, ‘inscrevendo-se em um processo de cidadania’. Essa inscrição se configura em um atravessamento da língua estrangeira como um dos elementos que constitui o processo de cidadania, ou seja, em sua constituição sujeitucional, no lidar com a língua inglesa, são interpelados pelo lugar que ela ocupa na formação social na qual se encontram inseridos; iii) denegam, esquecem e silenciam as faltas que lhes são constitutivas, a elas resistindo, inscrevendo-se no desejo de ‘persistir’, ou seja, no desejo de permanecer exercendo o papel de professores de língua inglesa. Essa inscrição faz revelar o sujeito que é interpelado pela língua inglesa e a usa como elemento de resistência para exercer o seu lugar nos universos discursivos em que se encontra inserido. Nesse sentido, pode-se dizer que a heterotopia se configura como um mecanismo enunciativo, na medida em que há o deslocamento do sujeito da falta para o sujeito que deseja permanecer ensinando, apesar dessa falta, ou seja, em que há o deslocamento do lugar discursivo professor em-serviço para a forma-sujeito professor-educador, uma forma de existência histórica desse sujeito, agente de suas práticas sociais.

d.2) essas representações se interpenetram e interconstituem, sendo que as práticas discursivas presentes nos dizeres dos enunciantes, ao construírem tais representações, encontram-se circunscritas em algumas formações que denominaria: *FD da Falta (Remanescente e Constitutiva)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitacional e Interpelativa)*, *FD da Soberania da Oralidade (Legitimadora da Práxis e Legitimadora da Prática)* e *FD Heterotópica (pelo Acontecimento e pelo Desejo)*. Essas formações discursivas encontram-se em constante alteridade, se interpenetram no *continuum* da inscrição discursiva dos sujeitos em enunciação e, por isso, não se pode dizer que alguma delas se sobreponha às outras.

CAPÍTULO 6

Análise entre as Sincronias

*Um sentido só revela as suas profundidades
encontrando-se e contactando com outro,
com o sentido do outro:
entre eles começa uma espécie de diálogo
que supera o fechamento e a unilateralidade
desses sentidos /.../*

Bakhtin (1953/2003:366)

6. Introdução

Este capítulo tem como objetivo responder à última pergunta desta pesquisa, a saber: quais as relações que podem ser estabelecidas entre as duas sincronias?

Ao analisar cada uma das sincronias, pôde-se observar que, ao construírem representações sobre a competência oral-enunciativa em língua inglesa, os sujeitos-participantes da pesquisa são constituídos por várias e diferentes vozes que são evocadas de diferentes espaços sociais e de diferentes discursos, ou seja, em sua referencialidade polifônica, manifestam várias e diferentes vozes que dialogam com vários e diferentes discursos. Os discursos nos quais inscrevem seus dizeres coexistem, assim, com outros discursos que provêm de outros lugares discursivos que ocupam, de outras formações discursivas nas quais se circunscrevem.

Neste momento, busco compreender como a multiplicidade de vozes reveladas em cada sincronia (que se inter-relacionam entre as formações discursivas) estabelece uma relação de dialogicidade (um processo de interação verbal), ou seja, busco estabelecer as relações dialógico-polifônicas entre as formações discursivas das duas sincronias. É dessas relações que passo a tratar.

6.1. Relações dialógico-polifônicas entre as duas sincronias

Nesta tese, as relações dialógico-polifônicas entre as duas sincronias podem ser compreendidas como relações que se dão:

- a) por ressonância: há FDs ressonantes, por exemplo: a *FD da Falta*, da primeira sincronia (*Falta de Acuidade Lingüística, de Pertencimento e de Identificação*) e a *FD da Exclusão*, da primeira sincronia (*Exclusão por Diferença, por Denegação e por Resistência*), ressonam na *FD da Falta*, da segunda sincronia (*Falta Remanescente*). Ressonam por semelhança, aproximação e tensão, ou seja:
 - i) a *FD da Falta* e a *FD da Exclusão* (primeira sincronia) ressonam na *FD da Falta* (segunda sincronia) por semelhança, aproximação e tensão, como poder ser observado pelo quadro abaixo, em que alguns exemplos são apresentados.

FDs Ressonantes	
Primeira Sincronia	Segunda Sincronia
● FD da falta – <u>A falta de vocabulário</u>: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais” – <u>A falta de ‘falar’</u>: “Sinto-me bloqueada e a voz não sai” – <u>A falta de ‘falar certo’</u>: “Não sei se o que vou dizer está realmente certo” ● FD da Exclusão – “Eu sinto vontade de falar, mas fico com medo, pois não sei se estou falando corretamente e por isso eu me inibo, sempre ficando para trás” – “Desejo ser mais participativa, porém sinto um bloqueio e o medo de me expressar mais incorretamente atrapalha meu aprendizado” – “fora da sala de aula me comunico e me expresso melhor na língua” – “Sinto realmente vontade de participar, mas muitas vezes isso não foi possível, porque me sinto muito ansiosa, talvez vergonha de me expor” – “se eu não falar como eu vou aperfeiçoar e acabar com aquela vergonha e medo de errar” – “Eu falo, mas muito pouco, pois fico inseguro, eu fico bem constrangido quando tenho que expor algum trabalho, o fato de alguns alunos serem mais avançados ou terem mais domínio na língua inglesa e isto de certa forma me deixa inibido, atrapalhando meu desenvolvimento” – “Como a professora vai avaliar-me no momento de minha fala é lógico que ela detectará erros” – “Eu sinto vontade de falar, mas não falo, fico sem graça porque quando tento me expressar com o pouco que sei, alguns colegas parecem não compreender ou olham de maneira desigual, como se perguntassem: ‘O que essa menina faz aqui?’”	● FD da Falta <u>Antes do Curso de Letras</u>: – “Eu comecei a criar mecanismos de resistência né? Então foram um desses motivos que me fizeram às vezes ter medo de falar né?” <u>No Curso de Letras - O fantasma da exclusão</u>: – “Quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha Medo de falar, acho que a minha maior insegurança era falar, eu acho que a minha maior dificuldade era me expor” – “Eu tinha aquele medo, aquela resistência, aquele medo de falar, medo de falar errado, medo de ser criticada” – “Quando eu tava fazendo a disciplina Conversação 1, aquilo era forjado, você tinha que conversar mas acabava sendo assim eu não me sentia à vontade” – “Na época assim, sempre tinha vontade, mas eu ficava um pouco tímida, com medo de errar” – “Só o fato de você se sentir inferior as outras pessoas da sala de aula durante o Curso de Letras, pelo fato delas já terem aprendido mais sobre a língua e serem mais fluentes do que você” – “Eles excluíam os que não sabiam, direcionavam apenas, né? o ensino àqueles que sabiam, então eu notava um certo preconceito, uma discriminação” – “Eu percebia que havia pessoas que tinham maior conhecimento que o meu e eles não tinham tanta dificuldade, porque os professores davam aulas a nível desses alunos” – “Essa professora apenas valorizava os alunos que já dominavam muito o idioma, e eu achava que, não era aquilo que eu queria, porque a professora não dava atenção e eu não conseguia falar” <u>No início da profissão</u>: – “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver a minha pronúncia”

b) por consonância: há FDs consonantes, por exemplo: a *FD da Falta*, da primeira sincronia (*Falta de Acuidade Lingüística, de Pertencimento e de Identificação*), concorda e converge com a *FD da Falta*, da segunda sincronia (*Falta Constitutiva*); a *FD Projetivo-Atributiva* também concorda e converge, nas duas sincronias, em suas três modulações: *pela Diferença, Sujeitudinal e Interpelativa*. Consonam por repetibilidade, semelhança e aproximação, ou seja:

i) a *FD da Falta* (primeira sincronia) consona com *FD da Falta* (segunda sincronia) por repetibilidade, semelhança e aproximação, como poder ser observado pelo quadro abaixo, em que alguns exemplos são apresentados.

FDs Consonantes	
Primeira Sincronia	Segunda Sincronia
● FD da Falta – <u>A falta de vocabulário</u>: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais” – <u>A falta de ‘falar certo’</u>: “Não sei se o que vou dizer está certo” – <u>A falta de ‘falar’</u>: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai” – <u>A inscrição na falta</u>: “Me sinto à vontade falando”	● FD da Falta (A Falta Constitutiva) – <u>A falta de pronúncia</u>: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou ver aprender que é assim que se fala!” – <u>A falta de fluência</u>: “Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa” – <u>A falta de (ampliar) vocabulário</u>: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe” – <u>A falta de ‘ouvir’ mais e melhor</u>: “Tenho que escutar mais, estar em contato com o <i>listening</i> pra que eu treine os meus ouvidos” – <u>A falta de ‘falar’ mais</u>: “Falar mesmo não converso com ninguém”

ii) a *FD Projetivo-Atributiva* (primeira sincronia) consona com a *FD Projetivo-Atributiva* (segunda sincronia) por repetibilidade, semelhança e aproximação, como poder ser observado pelo quadro abaixo, em que alguns exemplos são apresentados.

FDs Consonantes	
Primeira Sincronia	Segunda Sincronia
● FD Projetivo-Atributiva – <u>A assimetria do/no outro</u>: “Fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais” – <u>A interlocução do/no outro</u>: “Peguei-os dando um empurrãozinho pra eu falar” – <u>A identificação do no outro</u>: “Os colegas têm dificuldades parecidas com as minhas”	● FD Projetivo-Atributiva – <u>A assimetria do/no outro</u>: “Eu queria falar como um nativo mesmo” – <u>A interlocução do/no outro</u>: “Ah, você sabe falar inglês sim!” – <u>A identificação do/no outro</u>: – <u>Identificação pela lacunar competência oral-enunciativa</u>: – “falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa, né?” <u>Identificação pela inscrição na ilusão de completude</u>: – “geralmente eu não tenho problema nenhum, eu gosto muito, então eu fico bastante à vontade”

c) por dissonância: há FDs dissonantes, por exemplo: a *FD da Falta* – tanto da primeira sincronia (*Falta de Acuidade Lingüística, de Pertencimento e de Identificação*) quanto da segunda sincronia (*Falta do Passado e Falta do Presente*) – discorda e contradiz a *FD da Soberania da Oralidade (Legitimadora da Práxis e Legitimadora da Prática)*, da segunda sincronia. Dissonam por contradição, afastamento e tensão, ou seja:

i) a *FD da Falta* (primeira e segunda sincronias) dissona da *FD da Soberania da Oralidade* (segunda sincronia) por contradição, afastamento e tensão, como poder ser observado pelo quadro abaixo, em que alguns exemplos são apresentados.

FDs Dissonantes	
Primeira e Segunda Sincronias	Segunda Sincronia
● FD da Falta (1ª Sincronia) – <u>A falta de vocabulário</u>: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais” – <u>A falta de ‘falar certo’</u>: “Não sei se o que vou dizer está certo” – <u>A falta de ‘falar’</u>: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai” ● FD da Falta (2ª Sincronia) <u>A falta do presente</u> – <u>A falta de pronúncia</u>: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que fala!” – <u>A falta de fluência</u>: “Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa” – <u>A falta de (ampliar) vocabulário</u>: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe” – <u>A falta de ‘ouvir’ mais e melhor</u>: “Tenho que escutar mais, estar mais em contato com o <i>listening</i> pra que eu treine mais os meus ouvidos” – <u>A falta de ‘falar’ mais</u>: “Falar mesmo não converso com ninguém” – <u>A falta de uma experiência no exterior</u>: “Acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa” – <u>A falta de COE em LI em alteridade com as outras competências</u>: “É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem”	● FD da Soberania da Oralidade – <u>Fundamental para o professor</u>: – “eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor” – “como professor né? eu acho que, em primeiro lugar tá a sua competência oral, os alunos se espelham em você” – “eu acho que o professor de língua estrangeira a, a competência oral vem em primeiro lugar” – Fundamental no processo de ensino-aprendizagem: – “acho que dentro duma sala de aula, o fundamental é você começar a Falar mesmo” – “a questão da fala, acho que é, pra mim, na minha opinião, o principal” – “ensinando né? dando aula, tudo em inglês né? toda em inglês” – “eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia” – “a primeira coisa que eu faço com os meus alunos, que eu introduzo é a Oral Class, é a linguagem oral” – “eu chego lá falando e ensinando os meus alunos a falar” – “a melhor forma de ensiná-la é praticando desde o primeiro dia de aula, insistindo em falar em inglês, insistindo a ministrar as aulas em língua inglesa né? falar o mínimo de português” – “é a FUNDamental, é a PRImeira, a primeira coisa né? que o aluno tem que ‘tá, desenvolvendo” – “a comunicação do professor com os seus alunos tem que ser SEMpre, SEMpre, eh, focando a oralidade” – “seja a mais importante e a que todos os alunos buscam,...,ou pelo menos a maioria deles”

d) por dissensão: há FDs dissentâneas, por exemplo: a *FD da Falta* (da primeira sincronia: *Falta de Acuidade Lingüística, de Pertencimento e de Identificação* e da segunda sincronia: *Falta do Passado e Falta do Presente*), a *FD da Exclusão* (da primeira sincronia: *por Diferença, por Denegação e por Resistência*), a *FD Projetivo-Atributiva* (da primeira e da segunda sincronias: *pela Diferença, Sujeitudinal e Interpelativa*) e a *FD da Soberania da Oralidade* (da segunda sincronia: *Legitimadora da Práxis e Legitimadora da Prática*), se deslocam e se afastam da *FD Heterotópica* (da segunda sincronia: *Heterotopia pelo Acontecimento e Heterotopia pelo Desejo*). Dissentem por afastamento, deslocamento e tensão, ou seja:

i) a *FD da Falta* (primeira e segunda sincronias), a *FD da Exclusão* (primeira sincronia), a *FD Projetivo-Atributiva* (primeira e segunda sincronias) e a *FD da Soberania da Oralidade* dissentem da *FD Heterotópica* (segunda sincronia) por afastamento, deslocamento e tensão, como poder ser observado pelo quadro abaixo, em que alguns exemplos são apresentados.

FDs Dissentâneas	
Primeira e Segunda Sincronias	Segunda Sincronia
● FD da Falta (1ª Sincronia) – <u>A falta de ‘falar’</u>: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai” – <u>A falta de ‘falar certo’</u>: “Não sei se o que vou dizer está certo” – <u>A inscrição na falta</u>: “Eu deveria quebrar esse gelo e me soltar” ● FD da Falta (2ª Sincronia) <u>A falta do passado</u> – <u>Antes do Curso de Letras</u>: “Eu comecei a criar mecanismos de resistência” – <u>No Curso de Letras</u>: O fantasma da exclusão – <u>No início da profissão</u>: “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia” <u>A falta do presente</u> – <u>A falta de pronúncia</u>; A falta de fluência; A falta de (ampliar) vocabulário; A falta de ‘ouvir’ mais e melhor; A falta de ‘falar’ mais; A falta de uma experiência no exterior. ● FD da Exclusão (1ª Sincronia) – “Eu sinto vontade de participar, mas não falo, fico sem graça porque quando tento me expressar com o pouco que sei, alguns colegas parecem não compreender ou olham de maneira desigual, como se perguntassem: ‘O que essa menina faz aqui?’” ● FD Projetivo-Atributiva (1ª e 2ª Sincronias) – <u>A assimetria do/no outro</u>: “Fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais”; “Eu queria falar como um nativo mesmo” – <u>A interlocução do/no outro</u>: “Peguei-os dando um empurrãozinho pra eu falar”; “Ah, você sabe falar inglês sim!” – <u>A identificação do no outro</u>: “Os colegas têm dificuldades parecidas com as minhas”; “falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa né?” ● FD da Soberania da Oralidade (2ª Sincronia) – <u>Fundamental para o professor</u>: “eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor” – <u>Fundamental no processo de ensino-aprendizagem</u>: “eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia”	● FD Heterotópica <u>A prática em-serviço como espaço de aprendizagem</u>: – “o meu aprendizado mesmo foi na sala de aula APÓS eu ter terminado o Curso de Letras” – “eu aprendi muito, e aprendi muito na sala com os meus alunos, porque eu acho que a melhor experiência, a melhor prática pra gente, a gente não aprende não é no curso, não é na graduação, mas é na sua prática, é no seu relacionamento com os seus alunos” <u>A inscrição em um processo de cidadania</u>: – “o que eu mais sinto prazer é quando eu vejo que um aluno éh, que tem todas as dificuldades do mundo, /.../ quando eles se sentem tocados pela língua e assim quando eles sentem que eles são alGUÉM né? diante do professor e que a gente pode ta ajudando de alguma forma né? quando eles realmente percebem que o professor pode ser útil pra eles” – “quando eu vejo um aluno cresCER e essa valorização profissional quando o aluno reconhece o trabalho do professor e quando ele cresce, principalmente aquele aluno que tem muita dificuldade eu me sinto assim né? extremamente feliz de de poder tá ajudando, eu ganho o meu dia quando isso acontece” – “eu fico assim muito gratificada de,...de poder fazer parte da vida deles e eu sei assim que eles têm também um carinho muito grande por mim, então isso é algo que não, nada paga né? não há dinheiro que pague” – “eu gosto muito de ser professora porque eu se, eu vejo né? alguns alunos, éh, aprendendo comigo né? aproveitando a oportunidade pra perguntar, pra crescer mesmo né? dentro do, do, da língua inglesa” <u>Persistir</u>: – “eu não tenho vontade de deixar de ser professora de LI” – “não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que TAMbém acreditam nela” – “busco melhorar SEMPRE,..., não só pra mim, mas por eles também porque eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna, porque eles são seres humanos e eles merecem também”

Por ‘semelhança’, ‘aproximação’ e ‘tensão’, nas relações dialógico-polifônicas que se dão por ressonância, entendo um diálogo que se estabelece entre as duas sincronias de forma que os sujeitos-enunciadores representam a competência oral-enunciativa em língua inglesa, evocando vozes similares em seus dizeres, ou seja, há uma ‘aproximação’ entre as inscrições discursivas das formações discursivas nas quais se circunscrevem. Entretanto, ainda que se assemelhem e se aproximem, essa relação apresenta uma ‘tensão’, tendo em vista que as vozes evocadas e as inscrições discursivas pertencem a formações discursivas distintas interpeladas em diferentes momentos acerca do mesmo acontecimento discursivo e traspassado pela clivagem de uma memória discursiva que re-significa este acontecimento, tornando-o um acontecimento outro enquanto devir de uma diacronia de significações. Nesse sentido, instaura-se uma tensão porque o olhar que os sujeitos-participantes da pesquisa lançam sobre as vozes do passado é

perpassado por uma clivagem que também os interpela, seja em relação ao acontecimento sincrônico do olhar de oito anos atrás, seja em relação ao devir desse acontecimento em sua sincronia de significação atual, ainda interpelando esses sujeitos.

Por ‘repetibilidade’, ‘semelhança’ e ‘aproximação’, nas relações dialógico-polifônicas que se dão por consonância, entendo um diálogo que se estabelece entre as duas sincronias de forma que os sujeitos-enunciadores representam a competência oral-enunciativa em língua inglesa, evocando as mesmas vozes em seus dizeres, ou seja, há uma ‘repetibilidade’ nos modos de dizer e nos mecanismos enunciativos. Nesse processo, as inscrições discursivas também se ‘assemelham’ e se ‘aproximam’.

Por ‘contradição’, ‘afastamento’ e ‘tensão’, nas relações dialógico-polifônicas que se dão por dissonância, entendo um diálogo que se estabelece entre as duas sincronias de forma que os sujeitos-enunciadores representam a competência oral-enunciativa em língua inglesa, evocando vozes que discordam e se contradizem, ou seja, há uma ‘contradição’ nas inscrições discursivas que, num processo de ‘tensão’, se ‘afastam’ das inscrições discursivas das outras formações discursivas. A tensão, nesse caso, diz respeito à contradição gerada pelas sucessivas ocorrências de denegação em que a inscrição em uma dada formação discursiva torna-se manipulação de uma crença que interpela uma necessidade de inscrição em outra formação discursiva, provocando uma alteridade que coloca os sujeitos-participantes da pesquisa em lugares enunciativos diferentes e distintos.

Por ‘afastamento’, ‘deslocamento’ e ‘tensão’, nas relações dialógico-polifônicas que se dão por dissensão, entendo um diálogo que se estabelece entre as duas sincronias de forma que os sujeitos-enunciadores se apropriam de vozes outras no domínio da conjuntura sentidural, construída para a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ‘deslocando’ seus dizeres, num processo de ‘tensão’, para lugares discursivos outros. A tensão, nesse caso, diz respeito à articulação gerada por diferentes tomadas de posição na interseção de distintas inscrições em diferentes formações discursivas, o que provoca uma movência desse sujeito em lugares enunciativos singulares que o deslocam nessa inscrição discursiva em constante alteridade.

6.1.1. Relações dialógico-polifônicas por ressonância

Quando as relações dialógico-polifônicas se dão por ressonância, as vozes do passado são evocadas para representar a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as faltas da anterioridade (da primeira sincronia e das que a antecedem) atravessam o acontecimento da segunda sincronia, fazendo com que as FDs dialoguem por semelhança, aproximação e tensão.

Na primeira sincronia, os sujeitos-participantes da pesquisa se circunscrevem na *FD da Falta*, sendo suas modulações, a *Falta de Acuidade Lingüística*, de *Pertencimento* e de *Identificação*. Se circunscrevem, ainda, na *FD da Exclusão*, sendo suas modulações a *Exclusão por Diferença*, *por Denegação* e *por Resistência*.

Na segunda sincronia, esses sujeitos também se inscrevem na *FD da Falta*, sendo uma de suas modulações a *Falta Remanescente* (a do passado). As FDs da primeira sincronia (*FD da Falta de Pertencimento* e a *FD da Exclusão por Diferença*) dialogam com a *FD da Falta Remanescente* da segunda sincronia, ou seja, as vozes evocadas na primeira sincronia para representar a falta e a exclusão são novamente evocadas e ecoam na segunda sincronia.

Isso significa dizer que a ‘falta de um falar certo’, o ‘medo de falar errado’, a ‘vergonha e a insegurança de se expor oralmente’ e o ‘sentimento de diferença e exclusão’ se configuram em modos de dizer que são recorrentes nas duas sincronias, quando os sujeitos enunciam sobre a competência oral-enunciativa em língua inglesa.

Na primeira sincronia, no lugar discursivo sujeito-graduando, falar em sala de aula de conversação em língua inglesa significa sentir ‘medo’, ‘vergonha’, ‘ansiedade’, ‘inibição’, ‘bloqueio’, ‘nervosismo’, ‘insegurança’, ‘constrangimento’, ‘tristeza’, ‘aflição’ (a exclusão). Essas sensações se dão pelo fato de ‘não se falar corretamente a língua inglesa’, pelo fato de ‘não se falar como os outros que dominam essa língua’, pelo fato de ‘não se sentir parte do processo comunicacional de sala de aula’ (a falta).

Na segunda sincronia, essas mesmas vozes ecoam e podem ser ouvidas, quando os sujeitos são convidados a enunciar sobre a relação que possuem com a língua inglesa e sobre a formação recebida antes e durante o Curso de Letras. Antes do Curso de Letras, evocam a voz dos ‘mecanismos de resistência em falar’ que foram constituídos, em parte, pelas abordagens dos professores dos ensinos fundamental e médio que ‘corrigiam a pronúncia’ de ‘forma punitiva’ e que insistiam na ‘pronúncia correta’. Esse modo de correção se desdobra no ‘medo de falar’. No Curso de Letras, o ‘medo, a insegurança e a dificuldade de falar’, ‘o medo de ser avaliado, de ser julgado e criticado’ e o ‘sentimento de não-pertencimento’ são evocados e constituídos pela

imagem superior que constroem para os colegas que ‘sabiam mais’, que ‘dominavam a língua’, que ‘eram fluentes’ e assim, os faziam ‘se sentir inferiores’. O papel dos professores-formadores é também retomado como constitutivo desse ‘medo de falar, de se expor, de ser julgado, de ser avaliado, de ser criticado’ e do ‘sentimento de exclusão’. Os professores-formadores lhes constituem como sujeitos numa imagem de segregação, diferenciação e marginalização.

Em resumo, não foi possível, para os sujeitos-participantes da pesquisa, enunciar sobre o presente sem que recorressem às vozes do passado, vozes que constituem sua referencialidade polifônica e que a elas não conseguem escapar.

Poder-se-ia dizer que, diacronicamente, os sentidos da ‘falta’ e da ‘exclusão’ se configuram, assim, em uma referência constitutiva que atravessa a história da relação que esses sujeitos instauram com a competência oral-enunciativa em língua inglesa.

A seguir, apresento um quadro esquemático das relações dialógico-polifônicas construídas por ressonância entre as duas sincronias, ou seja, construídas entre formações discursivas ressonantes.

Quadro 12: Das relações dialógico-polifônicas por ressonância

FDs Ressonantes	
Primeira Sincronia	Segunda Sincronia
● FD da Falta – <u>A falta de vocabulário</u>: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais” – <u>A falta de ‘falar’</u>: “Sinto-me bloqueada e a voz não sai” – <u>A falta de ‘falar certo’</u>: “Não sei se o que vou dizer está realmente certo” – <u>A inscrição na falta</u>: “Eu deveria quebrar esse gelo e me Soltar mais” – <u>A inscrição na ilusão de completude</u>: “Me sinto à vontade falando” ● FD da Exclusão – “Eu sinto vontade de falar, mas fico com medo, pois não sei se estou falando corretamente e por isso eu me inibo, sempre ficando para trás” – “Desejo ser mais participativa, porém sinto um bloqueio e o medo de me expressar mais incorretamente atrapalha meu aprendizado” – “Tenho vontade de falar, mas na hora eu não consigo, talvez seja porque eu fico nervosa” – “Sinto realmente vontade de participar, mas muitas vezes isso não foi possível, porque me sinto muito ansiosa, talvez vergonha de me expor” – “se eu não falar como eu vou aperfeiçoar e acabar com aquela vergonha e medo de errar” – “quando chega a hora de falar, sinto-me bloqueada” – “Há muito eu estava prorrogando minha matrícula nesta disciplina” – “Sempre tenho vontade de participar e se não consigo ‘I feel bored’” – “alguns fatores como timidez, o fato de algumas vezes não estar motivada ou mesmo não conseguir expressar minhas idéias, isso tudo seja uma barreira para eu não falar muito” – “ainda me encontro num momento de reflexão intrapessoal com a língua inglesa” – “Eu falo, mas muito pouco, pois fico inseguro, eu fico bem constrangido quando tenho que expor algum trabalho, o fato de alguns alunos serem mais avançados ou terem mais domínio na língua inglesa e isto de certa forma me deixa inibido, atrapalhando meu desenvolvimento” – “sou uma pessoa muito tímida, nervosa e também contida. Isso me atrapalha quando eu tenho que falar diante de várias pessoas. É um bloqueio que muito me entristece” – “no momento de apresentar trabalhos, eu tremia tanto e gaguejava que dava vontade de sair correndo” – “o que mais me irrita é não saber controlar o nervosismo e a aflição” – “quando falo em inglês diante da turma eu sinto que eu perco o meu potencial” – “Como a professora vai avaliar-me no momento de minha fala é lógico que ela detectará erros” – “há de chegar um dia em que eu não mais me envergonharei em falar” – “quando há apresentações, eu sofro por dentro” – “Eu sinto vontade de falar, mas não falo, fico sem graça porque quando tento me expressar com o pouco que sei, alguns colegas parecem não compreender ou olham de maneira desigual, como se perguntassem: ‘O que essa menina faz aqui?’”	● FD da Falta <u>Antes do Curso de Letras:</u> – “Eu comecei a criar mecanismos de resistência né? então foram um desses motivos que me fizeram às vezes ter medo de falar né?” – “Se você não sabia a pronúncia de uma palavra, ela te corrigia tipo assim “Não, não é assim, é dessa forma”” <u>No Curso de Letras - O fantasma da exclusão:</u> – “Quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha Medo de falar, acho que a minha maior insegurança era falar, eu acho que a minha maior dificuldade era me expor” – “Acho que meu medo era realmente de tá me expondo né? de ser avaliada, de ser criticada” – “Eu acho que a minha maior dificuldade era em relação à fala, né? a oralidade porque eu me sentia assim receosa em relação a ser julgada” – “Quando eu estudava e tinha receio de me expor, e eu falava pouco, o que acontecia né? eu acabava não falando” – “Eu tinha aquele medo, aquela resistência, aquele medo de falar, medo de falar errado, medo de ser criticada” – “Eu havia criado grandes mecanismos de resistência principalmente em relação à conversação, né? eu era insegura, eu tinha medo de falar, de ser criticada, de falar a pronúncia errada” – “Quando eu tava fazendo a disciplina Conversação 1, aquilo era forjado, você tinha que conversar mas acabava sendo assim eu não me sentia à vontade” – “Na época assim, sempre tinha vontade, mas eu ficava um pouco tímida, com medo de errar” – “Só o fato de você se sentir inferior as outras pessoas da sala de aula durante o Curso de Letras, pelo fato delas já terem aprendido mais sobre a língua e serem mais fluentes do que você” – “Eles excluíam os que não sabiam, direcionavam apenas, né? o ensino àqueles que sabiam, então eu notava um certo preconceito, uma discriminação” – “Os professores pressupõem que você saiba e que você domine bem o conteúdo, na área de inglês, eu sofri muito, eu penci muito” – “Eu percebia que havia pessoas que tinham maior conhecimento que o meu e eles não tinham tanta dificuldade, porque os professores davam aulas a nível desses alunos” – “A área da conversação foi a que eu tive mais dificuldade, que eu sentia inibida, né? eu pensava que eu não ia conseguir” – “Essa professora apenas valorizava os alunos que já dominavam muito o idioma, e eu achava que, não era aquilo que eu queria, porque a professora não dava atenção e eu não conseguia falar” – “Ela poderia ter dado mais apoio àqueles alunos que não tinham a mesma desinibição, não tinham a mesma fluência que os alunos que ela mais valorizava na sala” <u>No início da profissão:</u> – “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver a minha pronúncia” – “No início eu senti muitas frustrações, não é? principalmente pela desvalorização em todos os níveis, desde os governantes até profissionais, ligados a nós, como pais de alunos e até mesmo alguns alunos, então parece que vem em todas as direções, aquele massacre”

6.1.2. Relações dialógico-polifônicas por consonância

Quando as relações dialógico-polifônicas se dão por consonância, as vozes da primeira sincronia são evocadas para representar a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as faltas e as projeções da primeira sincronia atravessam o acontecimento da segunda sincronia, fazendo com que haja repetibilidade entre os modos de dizer e fazendo, assim, com que a FDs de ambas as sincronias dialoguem por semelhança e aproximação.

Na primeira sincronia, os sujeitos-participantes da pesquisa se circunscrevem na *FD da Falta*, sendo uma de suas modulações, a *Falta de Acuidade Lingüística*. Na segunda sincronia, esses sujeitos também se inscrevem na *FD da Falta*, sendo uma de suas modulações a *Falta Constitutiva* (a do presente). Essas FDs dialogam, na medida em que a ‘falta de vocabulário e de um falar certo, natural e espontâneo’, da primeira sincronia, dialogam com a ‘falta de pronúncia, de fluência, de ampliar o vocabulário, de ouvir mais (para falar mais), de vivenciar experiências no exterior (para realmente aprender a falar)’, da segunda sincronia.

Nas duas sincronias, os sujeitos-participantes da pesquisa constroem representações da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘projeção’.

Na primeira sincronia, as práticas discursivas presentes em seus dizeres levam-nos a se circunscrever em uma formação discursiva que denominei *FD Projetivo-Atributiva*, em modulações que apontam para a *Projeção pela Diferença* (“os colegas participam mais, sabem mais”), a *Projeção Sujeitucional* (“os colegas ajudam, incentivam, contribuem”) e a *Projeção Interpelativa* (“os colegas têm dificuldades parecidas com as minhas para falar”).

Na segunda sincronia, as práticas discursivas presentes em seus dizeres levam-nos, da mesma forma, a se circunscrever nessa formação discursiva, em modulações que se estendem para a *Projeção pela Diferença* (“os outros falam melhor”), a *Projeção Sujeitucional* (“os outros me elogiam, me trazem as melhores lembranças”) e a *Projeção Interpelativa* (“falar é difícil pra mim e pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa”). Nesse sentido, pode-se dizer que a relação dialógico-polifônica entre as formações discursivas (e suas modulações) das duas sincronias se dá por consonância, ou seja, quando constroem a representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto ‘projeção’, em ambas as sincronias, eles se circunscrevem em FDs que concordam e convergem. Nas duas sincronias: i) ora representam o outro como aquele cuja competência oral-enunciativa em língua inglesa se configura como superior, o que faz com que suas competências estejam vinculadas à imagem da competência que constroem para o outro; ii) ora representam o outro como aquele que ‘ajuda’ e ‘incentiva’ (os

colegas na primeira sincronia), ‘elogia’ e ‘traz as melhores recordações’ (o nativo na segunda sincronia), apagando, assim, a tensão constitutiva do processo enunciativo, ou seja, construindo uma imagem que procura apagar conflitos que atravessam a sua própria constituição como sujeito que enuncia oralmente em língua inglesa; iii) ora estabelecem uma relação de alteridade em que a identificação com o outro é marcada no processo enunciativo e, dessa forma, silenciam sua condição enquanto sujeitos de uma incompletude lingüístico-enunciativa e apagam as relações conflito-tensivas do processo enunciativo em sala de aula.

Nesse sentido, quando as relações dialógico-polifônicas se dão por ressonância e consonância, percebe-se que as faltas e as projeções se tornaram constitutivas para esses sujeitos, na medida em que a constitutividade remanescente da anterioridade – a primeira sincronia – atravessa o acontecimento da segunda sincronia e permanecem como referência para os participantes da pesquisa, professores e não-professores de língua inglesa em-serviço. Poder-se-ia dizer que, diacronicamente, esses sujeitos revelam o seu devir de sujeitos-aprendentes-ensinantes de língua inglesa, sempre no desejo de atingir uma competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada. Para resumir como entendo as relações dialógico-polifônicas que se dão por consonância, apresento, a seguir, um quadro esquemático dessas relações.

Quadro 13: Das relações dialógico-polifônicas por consonância

FDs Consonantes	
Primeira Sincronia	Segunda Sincronia
● FD da Falta – <u>A falta de vocabulário</u>: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais” – <u>A falta de ‘falar certo’</u>: “Não sei se o que vou dizer está certo” – <u>A falta de ‘falar’</u>: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai” – <u>A inscrição na falta</u>: “Eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais” – <u>A inscrição na ilusão da completude</u>: “Me sinto à vontade falando” ● FD Projetivo-Atributiva – <u>A assimetria do/no outro</u>: “Fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais” – <u>A interlocução do/no outro</u>: “Peguei-os dando um empurrãozinho pra eu falar” – <u>A identificação do no outro</u>: “Os colegas têm dificuldades parecidas com as minhas”	● FD da Falta (A Falta Constitutiva) – <u>A falta de pronúncia</u>: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou ver aprender que é assim que se fala!” – <u>A falta de fluência</u>: “Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa” – <u>A falta de (ampliar) vocabulário</u>: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe” – <u>A falta de ‘ouvir’ mais e melhor</u>: “Tenho que escutar mais, estar em contato com o <i>listening</i> pra que eu treine os meus ouvidos” – <u>A falta de ‘falar’ mais</u>: “Falar mesmo não converso com ninguém” ● FD Projetivo-Atributiva – <u>A assimetria do/no outro</u>: “Eu queria falar como um nativo mesmo” – <u>A interlocução do/no outro</u>: “Ah, você sabe falar inglês sim!” – <u>A identificação do/no outro</u>: Identificação pela lacunar competência oral-enunciativa: – “falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa” Identificação pela inscrição na ilusão de completude – “geralmente eu não tenho problema nenhum, eu gosto muito, então eu fico bastante à vontade”

6.1.3. Relações dialógico-polifônicas por dissonância

Quando as relações dialógico-polifônicas se dão por dissonância, vozes contraditórias e dissonantes são evocadas para representar a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as faltas da primeira sincronia (e da segunda também) são denegadas, silenciadas e apagadas, fazendo com que haja discordância e contradição e, assim, fazendo com que as FDs dialoguem por afastamento e tensão.

Na primeira e segunda sincronias, os sujeitos participantes da pesquisa se circunscrevem na *FD da Falta*, constituindo-se na denegação de sua condição de sujeitos-falantes da língua inglesa e construindo uma discursividade sobre a competência oral-enunciativa que oscila entre a contingência de lacunas de um saber-lingüístico-sistêmico da língua inglesa e o desejo de se constituírem sujeitos-falantes nessa língua. Dessa forma, ao se circunscreverem na *FD da Falta*, nas duas sincronias, revelam o seu devir de sujeitos-aprendentes-ensinantes de língua inglesa, sempre à espera da competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada.

No entanto, essa falta e esse devir são negados, apagados e silenciados, na segunda sincronia, quando constroem a representação da competência oral-enunciativa em língua inglesa enquanto referencialidade, circunscrevendo-se, assim, em uma formação discursiva que denominei *FD da Soberania da Oralidade (Legitimadora da Práxis e Legitimadora da Prática)*. Essas formações discursivas se opõem, se contradizem e dissonam, na medida em que a competência oral-enunciativa em língua inglesa é representada, na segunda sincronia, como ‘fundamental para o professor’ (é a competência oral-enunciativa que legitima a práxis) e como ‘fundamental no processo de ensino-aprendizagem’ (é a competência oral-enunciativa que legitima a prática), ou seja, o ‘fundamental é ter a competência que lhes falta’.

Assim, esses sujeitos se constituem, na dispersão histórica de seus dizeres, na contradição e na tensão entre a falta que constitui sua competência oral-enunciativa em língua inglesa e o desejo de completude dessa competência, ou seja, se constituem no confronto entre o devir e a denegação desse devir.

A seguir, apresento um quadro esquemático, como forma de resumir como visualizo as relações dialógico-polifônicas que se dão por dissonância.

Quadro 14: Das relações dialógico-polifônicas por dissonância

FDs Dissonantes	
Primeira e Segunda Sincronias	Segunda Sincronia
● FD da Falta (1ª Sincronia) – <u>A falta de vocabulário</u>: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais” – <u>A falta de ‘falar certo’</u>: “Não sei se o que vou dizer está certo” – <u>A falta de ‘falar’</u>: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai” ● FD da Falta (2ª Sincronia) <u>A falta do presente</u> – <u>A falta de pronúncia</u>: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que fala!” – <u>A falta de fluência</u>: “Nós gostaríamos realmente de ser fluentes na língua inglesa” – <u>A falta de (ampliar) vocabulário</u>: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe” – <u>A falta de ‘ouvir’ mais e melhor</u>: “Tenho que escutar mais, estar mais em contato com o <i>listening</i> pra que eu treine mais os meus ouvidos” – <u>A falta de ‘falar’ mais</u>: “Falar mesmo não converso com ninguém” – <u>A falta de uma experiência no exterior</u>: “Acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa” – <u>A falta da competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências</u>: “É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem”	● FD da Soberania da Oralidade – <u>Fundamental para o professor</u>: – “eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor” – “é muito importante ter essa competência oral, éh, quando se ensina uma língua” – “como professor né? eu acho que, em primeiro lugar tá a sua competência oral, os alunos se espelham em você” – “eu acho que o professor de língua estrangeira a, a competência oral vem em primeiro lugar, cê tem que trabalhar as quatro habilidades, mas a competência oral tem que ser a que você mais focar” – <u>Fundamental no processo de ensino-aprendizagem</u>: – “acho que dentro duma sala de aula, o fundamental é você começar a Falar mesmo” – “a questão da fala, acho que é, pra mim, na minha opinião, o principal” – “ensinando né? dando aula, tudo em inglês né? toda em inglês” – “eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia” – “a primeira coisa que eu faço com os meus alunos, que eu introduzo é a Oral Class, é a linguagem oral, eu não chego lá na sala escrevendo, eu chego lá perguntando, “<i>What’s your name?</i>” – “eu chego lá falando e ensinando os meus alunos a falar” – “a melhor forma de ensiná-la é praticando desde o primeiro dia de aula, insistindo em falar em inglês, insistindo a ministrar as aulas em língua inglesa né? falar o mínimo de português” – “é a FUNDamental, é a PRimeira, a primeira coisa né? que o aluno tem que ‘tá, desenvolvendo” – “a comunicação do professor com os seus alunos tem que ser SEMpre, SEMpre, eh, focando a oralidade; se o professor sempre fala em inglês, se o professor sempre orienta seus alunos, dá os comandos em inglês, com certeza, eh, essa oralidade vai se formar” – “ela é fundamental né? se comunicar em língua inglesa é muito importante; você acaba necessitando mais de falar em inglês” – “ele deve ser um papel bastante relevante, que deve ser bas-, essa competência tem que ser trabalhada né? porque,.....,realmente vai ser o que a pessoa normalmente coloca mais em prática” – “seja a mais importante e a que todos os alunos buscam,....ou pelo menos a maioria deles”

6.1.4. Relações dialógico-polifônicas por dissensão

Quando as relações dialógico-polifônicas se dão por dissensão, vozes outras são evocadas e atravessam as representações construídas para a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as inscrições discursivas dos sujeitos-participantes da pesquisa se afastam e se deslocam para lugares discursivos outros como forma de resistência à falta, à projeção, à exclusão (primeira sincronia) e à referencialidade (segunda sincronia). Nesse sentido, as FDs se deslocam por afastamento e tensão.

Na primeira sincronia, os sujeitos participantes se circunscrevem na *FD da Exclusão*; nas primeira e segunda sincronias, se circunscrevem na *FD da Falta* e na *FD Projetivo-Atributiva*; na segunda sincronia, se circunscrevem na *FD da Soberania da Oralidade*. No entanto, uma FD outra traspassa essas FDs: a *FD Heterotópica*. Nessa formação discursiva, as significações são

de deslocamento, sendo que o efeito é a inscrição em lugares outros em que (re)significam seus lugares sócio-discursivos. Ao se circunscreverem nessa formação discursiva, tanto pela *Heterotopia pelo Acontecimento* (é na prática que se constituem professores) quanto pela *Heterotopia pelo Desejo* (desejo de ser e formar cidadãos e desejo de permanecer na profissão), os sujeitos se inscrevem, discursivamente, de forma a resistir às faltas, às projeções e à exclusão.

Como professores de língua inglesa em-serviço, a resistência se dá pela denegação das faltas que lhes são constitutivas, representando a prática em-serviço como espaço de aprendizagem da língua e do ensino dessa língua; representando a formação pré-serviço como não determinante no que são como professores e atribuindo a sua constituição ao que constroem no acontecimento da prática em-serviço.

A resistência se dá, ainda, quando denegam, esquecem e silenciam as faltas e as projeções e se concebem como professores-cidadãos formadores de alunos-cidadãos, por meio da língua inglesa que ensinam. Interpelados pelo lugar que a língua inglesa ocupa na formação social na qual se encontram inseridos, o outro aqui se desliza daqueles que têm uma superior competência oral-enunciativa em língua inglesa (os colegas, os nativos) para aqueles que com eles dividem o espaço de sala de aula como aprendentes de língua inglesa. E nesse movimento de denegação, esquecimento e silenciamento, inscrevem-se no desejo de permanecer exercendo seus papéis de professores de língua inglesa.

Nesse sentido, pode-se dizer que as relações dialógico-polifônicas entre essas formações discursivas (e suas modulações) se dão por dissensão, na medida em que são construídas - por deslocamento - no afastamento e na tensão entre o sentimento de exclusão vivenciado na licenciatura e o desejo de permanecer na profissão, ainda que essa exclusão lhes seja constitutiva. A seguir, apresento um quadro esquemático dessas relações.

Quadro 15: Das relações dialógico-polifônicas por dissensão

FDs Dissentâneas	
Primeira e Segunda Sincronias	Segunda Sincronia
● FD da Falta (1ª Sincronia) – <u>A falta de vocabulário</u>: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais” – <u>A falta de ‘falar’</u>: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai” – <u>A falta de ‘falar certo’</u>: “Não sei se o que vou dizer está certo” – <u>A inscrição na falta</u>: “Eu deveria quebrar esse gelo e me Soltar mais” – <u>A inscrição na ilusão da completude</u>: “Me sinto à vontade falando” ● FD da Falta (2ª Sincronia) <u>A falta do passado</u> – <u>Antes do Curso de Letras</u>: “Eu comecei a criar mecanismos de resistência” – <u>No Curso de Letras</u>: O fantasma da exclusão – <u>No início da profissão</u>: “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia” <u>A falta do presente</u> – <u>A falta de pronúncia</u>: “Nossa, mas não é possível depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que fala!” – <u>A falta de fluência</u>: “Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa” – <u>A falta de (ampliar) vocabulário</u>: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe” – <u>A falta de ‘ouvir’ mais e melhor</u>: “Tenho que escutar mais, estar mais em contato com o <i>listening</i> pra que eu treine mais os meus ouvidos” – <u>A falta de ‘falar’ mais</u>: “Falar mesmo não converso com ninguém” – <u>A falta de uma experiência no exterior</u>: “Acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa” – <u>A falta da COE em LI em alteridade com as outras competências</u>: “É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem” – <u>As faltas em diálogo - definindo competência oral</u>: “ter vocabulário, falar espontaneamente, pronunciar as palavras corretamente, ser fluente” ● FD da Exclusão (1ª Sincronia) – “Eu sinto vontade de participar, mas não falo, fico sem graça porque quando tento me expressar com o pouco que sei, alguns colegas parecem não compreender ou olham de maneira desigual, como se perguntassem: “O que essa menina faz aqui?”” ● FD Projetivo-Atributiva (1ª Sincronia) – <u>A assimetria do/no outro</u>: “Fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais” – <u>A interlocução do/no outro</u>: “Peguei-os dando um empurrãozinho pra eu falar” – <u>A identificação do no outro</u>: “Os colegas têm dificuldades parecidas com as minhas” ● FD Projetivo-Atributiva (2ª Sincronia) – <u>A assimetria do/no outro</u>: “Eu queria falar como um nativo mesmo” – <u>A interlocução do/no outro</u>: “Ah, você sabe falar inglês sim!” – <u>A identificação do/no outro</u>: “falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa né?” ● FD da Soberania da Oralidade (2ª Sincronia) – <u>Fundamental para o professor</u>: “eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor” – <u>Fundamental no processo de ensino-aprendizagem</u>: “eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia”	● FD Heterotópica <u>A prática em-serviço como espaço de aprendizagem</u>: – “o meu aprendizado mesmo foi na sala de aula APÓS eu ter terminado o Curso de Letras” – “todo dia a gente aprende um pouco tendo contato com a língua, todo dia que você prepara uma aula, faz seu planejamento, pensa numa coisa nova pesquisa uma atividade nova, você acaba aprendendo mais” – “Após o Curso de Letras a minha aprendizagem acelerou MUITO, talvez pelo fato de você ter que aPRENDER para ensinar para outras pessoas” – “quando a gente vai dar aula a gente tem que preparar as aulas né? tem que tá estudando de certa forma né? pra ensinar e eu acho que a melhor forma de aprender é realmente quando a gente ensina” – “quando você vai atuar você observa que você precisa é estudar bastANTE, melhoRAR éh, procurar éh outra outros meios né? pra você desenvolVER e suprir a a as suas suas falhas” – “acredito que eu melhorei bastante nesse período éh, uma das causas disto é,...,esforço é claro, e também a experiência na sala de aula” – “você na prática, percebe que você necessita de outros tipos de coisas” – “eu aprendi muito, e aprendi muito na sala com os meus alunos, porque eu acho que a melhor experiência, a melhor prática pra gente, a gente não aprende não é no curso, não é na graduação, mas é na sua prática, é no seu relacionamento com os seus alunos” <u>A inscrição em um processo de cidadania</u>: – “Mas eu acho que tudo isso pode ser superado né?” – “a gente sabe que o importante é o aprendizado realmente, éh, e não se reprova se não reprova né?” – “o que eu mais sinto prazer é quando eu vejo que um aluno éh, que tem todas as dificuldades do mundo, /.../ quando eles se sentem tocados pela língua e assim quando eles sentem que eles são alguÉM né? diante do professor e que a gente pode tá ajudando de alguma forma né? quando eles realmente percebem que o professor pode ser útil pra eles” – “eu vou muito atrás desse aluno que tem dificuldade né?” – “quando eu vejo um aluno cresCER e essa valorização profissional quando o aluno reconhece o trabalho do professor e quando ele cresce, principalmente aquele aluno que tem muita dificuldade eu me sinto assim né? extremamente feliz de de poder tá ajudando, eu ganho o meu dia quando isso acontece” – “acho que realmente é um grande guerreiro aquele que consegue dar a volta por cima, saber se identificar com seu aluno” – “eu fui sabendo lidar com isso, conhecendo o mundo do aluno, a sua individualidade primeiro, e depois estar relacionando com inglês” – “aquele aluno politizado, crítico, ele realmente busca, ele vai atrás” – “o contexto que eu gosto realmente,..., é quando a gente tem a oportunidade de trabalhar isso com a comunidade” – “eu fico assim muito gratificada de,...,de poder fazer parte da vida deles e eu sei assim que eles têm também um carinho muito grande por mim, então isso é algo que não, nada paga né? não há dinheiro que pague” – “eu gosto muito de ser professora porque eu se, eu vejo né? alguns alunos, éh, aprendendo comigo né? aproveitando a oportunidade pra perguntar, pra crescer mesmo né? dentro do, do, da língua inglesa” – “só porque eu, eu ensino uma língua que não é do meu país né? que eu vou ser desrespeitada?” <u>Persistir</u>: – “eu não tenho vontade de deixar de ser professora de língua inglesa” – “não tenho vontade de deixar de trabalhar com ela não, embora eu tenha muitos obstáculos” – “não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que TAMbém acreditam nela” – “eu gosto dessa área tanto é que eu quero continuar a,...,continuar, eu quero fazer um mestrado e até doutorado por que não?” – “Eu acho sinceramente que eu, por bastante tempo eu vou mexer com ensino” – “Eu aceitei esse desafio, /.../ e estou até hoje, uh, ministrando aulas, acredito que, uh, ainda farei isso por um bom tempo” – “quem sabe né? nesses próximos anos eu me ingresso aí em algum curso, dou, me dou né? ME DOU mais oportunidades de me aperfeiçoar e poder voltar pra uma sala de aula trabalhando com a língua inglesa” – “busco melhorar SEMPRE,..., não só pra mim, mas por eles também porque eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna, porque eles são seres humanos e eles merecem também”

6.1.5. A constituição de uma diacronia da competência oral-enunciativa em língua inglesa

As práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes desta pesquisa, nas duas sincronias, se inscrevem em várias e diferentes formações discursivas. Essas formações discursivas, como pôde ser visto nas análises realizadas, não se configuram, como postulado por Pêcheux (1990/1983) em espaços estruturais fechados, mas em espaços que são constitutivamente ‘invadidos’ por elementos provenientes de outros lugares (outras formações discursivas) que nelas se repetem, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais.

Ao construírem representações sobre a competência oral-enunciativa em língua inglesa, esses sujeitos, nas duas sincronias, se inscrevem em formações discursivas (‘invadidas’ por outras formações discursivas) que, por sua vez, estabelecem relações de dialogicidade (interação verbal) entre elas. Nessas relações, as formações discursivas, ora se aproximam, ora se afastam, ora se encontram, ora se contradizem, ora se deslocam. Nessa movência, pode-se dizer que os sujeitos-enunciadores constroem sistemas de representações que deixam revelar a ideologia que perpassa os conceitos, as idéias, os mitos e as imagens, nos quais “vivem suas relações imaginárias com as reais condições de sua existência” (HALL, 2003:169)¹. Esses sistemas de representações, tomando as palavras do autor supracitado,

não são únicos. Existem diversos deles em qualquer formação social. Eles são plurais. As ideologias não operam através de idéias isoladas; mas em cadeias discursivas, agrupamentos, campos semânticos e formações discursivas. Ao ingressarmos em um campo ideológico e escolhermos qualquer idéia ou representação nodal, imediatamente acionamos uma cadeia inteira de associações conotativas. As representações ideológicas conotam – convocam – uma às outras. Assim, uma variedade de sistemas ideológicos ou lógicas distintas está disponível em qualquer formação social (HALL, 2003: 170).

Nesse sentido, entendo que os participantes da pesquisa, na formação social de onde enunciam, em cada sincronia, constroem representações (ideológicas, portanto) sobre a competência oral-enunciativa em língua inglesa de forma a se inscreverem em formações discursivas (manifestações dessas formações ideológicas) que coexistem permeadas por relações dialógico-polifônicas que, por sua vez, deixam vir à tona sua referencialidade polifônica, compreendendo, como já pontuado neste trabalho, a referencialidade polifônica desses sujeitos como constitutiva do amálgama de vozes que esses sujeitos apreendem ao longo de sua história e que funciona como um mecanismo para fazer o crivo da realidade quando olham o mundo (SANTOS, 2000a). Ao representarem a competência oral-enunciativa em língua inglesa, nas

¹ Baseando-se em Althusser (*A favor de Marx*, 1965/1969:231-236).

duas sincronias, olham o mundo de forma que o passado, o presente e o futuro se liguem numa linha ininterrupta de significações sobre essa competência.

Assim, posso dizer que, neste estudo, a referencialidade polifônica dos sujeitos-participantes da pesquisa é construída a partir de lugares discursivos, das formas-sujeito e dos lugares sociais que ocupam. É constituída, também, das formações discursivas nas quais inscrevem as práticas discursivas de seus dizeres, sendo que essas formações discursivas coexistem circunscritas em relações dialógico-polifônicas que, na dispersão dos sentidos, se assemelham, se aproximam, se repetem, se contradizem, se afastam, se deslocam.

Cumpre-me, neste momento, retomar a tese de que, neste estudo, discurso é mais do que efeito de sentidos entre locutores. Como pôde ser observado, o discurso é um efeito de deslocamento de lugares discursivos no *ethos* em que os participantes proferem seus dizeres. Esses participantes, nos diferentes lugares discursivos ocupados nas duas sincronias, instauram-se como assujeitados de si mesmos em constante e contínua interpelação. A resistência à competência oral-enunciativa em língua inglesa se dá pela descontinuidade do ato de “tornar-se sujeito” para enfrentar essa resistência e se inscrever em vários e diferentes lugares que dão respaldo a essa resistência.

Dessa forma, ‘o discurso da competência oral-enunciativa em língua inglesa’, nesta tese, se constitui um efeito de deslocamento de lugares discursivos – licenciandos e licenciados; aprendentes e ensinantes; usuários – no *ethos* das duas sincronias colocadas sob investigação que, por sua vez, permitiram uma análise da diacronia que aqui se instaurou.

Isso posto, respondo à última pergunta norteadora deste estudo: quais as relações que podem ser estabelecidas entre as sincronias?

As relações entre as duas sincronias podem ser entendidas, neste estudo, como relações que se constituem dialógico-polifonicamente. Essas relações dialógico-polifônicas se dão por ressonância, consonância, dissonância e dissensão.

Quando se dão por ressonância, as vozes do passado são evocadas para representar a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as faltas da anterioridade (da primeira sincronia e do que a antecede) atravessam o acontecimento da segunda sincronia, fazendo com que as FDs dialoguem por semelhança, aproximação e tensão.

Quando se dão por consonância, as vozes da primeira sincronia são evocadas para representar a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as faltas e as projeções da primeira sincronia atravessam o acontecimento da segunda sincronia, fazendo com que haja

repetibilidade entre os modos de dizer e fazendo, assim, com que as FDs de ambas as sincronias dialoguem por semelhança e aproximação.

Quando se dão por dissonância, vozes contraditórias e dissonantes são evocadas para representar a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as faltas da primeira sincronia (e da segunda também) são denegadas, silenciadas e apagadas, fazendo com que haja discordância e contradição e, assim, fazendo com que as FDs dialoguem por afastamento e tensão.

Quando se dão por dissensão, vozes outras são evocadas e atravessam as representações construídas para a competência oral-enunciativa em língua inglesa, ou seja, as inscrições discursivas dos sujeitos-participantes da pesquisa se afastam e se deslocam para lugares discursivos outros como forma de resistência à falta, à projeção, à exclusão (primeira sincronia) e à referencialidade (segunda sincronia). Nesse sentido, as FDs se deslocam por afastamento e tensão.

Assim, os sujeitos-participantes da pesquisa, na formação social de onde enunciam, nas duas sincronias, constroem representações sobre a competência oral-enunciativa em língua inglesa de forma a se inscreverem em formações discursivas que coexistem permeadas por relações dialógico-polifônicas que, por sua vez, deixam vir à tona sua referencialidade polifônica.

A partir dessa referencialidade polifônica e da diacronia instaurada entre as duas sincronias, pode-se dizer que há, assim, a constituição de um ‘discurso da competência oral-enunciativa em língua inglesa’, sendo esse discurso um efeito de deslocamento dos lugares discursivos ocupados pelos participantes da pesquisa, no *ethos* em que proferem seus dizeres.

Finalizando este capítulo, apresento, sob forma esquemática, um resumo das relações dialógico-polifônicas delineadas nesta seção. Em seguida, apresento um resumo esquemático do capítulo sexto e passo, a seguir, às considerações finais.

Quadro 16: Das relações dialógico-polifônicas estabelecidas entre as sincronias

REFERENCIALIDADE POLIFÔNICA		
Primeira Sincronia	Segunda Sincronia	Relações dialógico-polifônicas
● FD da Falta: A COE em LI enquanto falta 1ª A falta de vocabulário: “Me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais” 2ª A falta de ‘falar’: “Sinto-me bloqueada e a minha voz não sai” 3ª A falta de ‘falar certo’: “Não sei se o que vou dizer está certo” 4ª A inscrição na falta, na incompletude: “Eu deveria quebrar esse gelo e me soltar” 5ª A inscrição na ilusão da completude: “Me sinto à vontade falando” ● FD Projetivo-Atributiva: A COE em LI enquanto projeção 1ª A assimetria do/no outro: “Fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais” 2ª A interlocução do/no outro: “Peguei-os dando um empurrãozinho pra eu falar” 3ª A identificação do no outro: “Meus colegas têm dificuldades parecidas com as minhas” ● FD da Exclusão: A COE em LI enquanto exclusão 1ª Lidando com o fantasma da exclusão: “Alguns colegas me olham como se perguntassem: ‘O que essa menina faz aqui?’”	● FD da Falta: A COE em LI enquanto falta 1ª A falta do passado – Antes do Curso de Letras: “Eu comecei a criar mecanismos de resistência” – No Curso de Letras - O fantasma da exclusão: “Quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha MEdo de falar, acho que a minha maior insegurança era falar” – No início da profissão: “A diretora pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia” 2ª A falta do presente – A falta de pronúncia: “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu vou aprender que é assim que fala!” – A falta de fluência: “Nós gostaríamos realmente é de ser fluentes na língua inglesa” – A falta de (ampliar) vocabulário: “Eu gostaria de saber todo o vocabulário que um nativo sabe” – A falta de ‘ouvir’ mais e melhor: “Tenho que escutar mais, estar mais em contato com o <i>listening</i> pra que eu treine mais os meus ouvidos” – A falta de ‘falar’ mais: “Falar mesmo não converso com ninguém” – A falta de uma experiência no exterior: “Acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa” – A falta da competência oral-enunciativa em alteridade com as outras competências: “É mais fácil escrever, porque falar, às vezes, as palavras somem” – As faltas em diálogo - definindo competência oral: “ter vocabulário, falar espontaneamente, pronunciar as palavras corretamente, ser fluente” ● FD Projetivo-Atributiva: A COE em língua inglesa enquanto projeção 1ª A assimetria do/no outro: “Eu queria falar como um nativo mesmo” 2ª A interlocução do/no outro: “Ah, você sabe falar inglês sim!” 3ª A identificação do/no outro: “Falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim, mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa” ● FD da Soberania da Oralidade: A COE em LI enquanto referencialidade 1ª Fundamental para o professor: “Eu acredito que seria algo imprescindível pra um professor” 2ª Fundamental no processo de ensino-aprendizagem: “Eu já chego lá falando em inglês no Primeiro dia” ● FD Heterotópica: Resistindo à falta de COE em LI 1ª A prática em-serviço como espaço de aprendizagem: “O meu aprendizado mesmo foi na sala de aula, após o Curso de Letras” 2ª A inscrição em um processo de cidadania: “Eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna” 3ª Persistir: “Não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que também acreditam nela”	POR RESSONÂNCIA FDs ressonantes Semelhança Aproximação Tensão POR CONSONÂNCIA FDs consonantes Repetibilidade Semelhança Aproximação POR DISSONÂNCIA FDs dissonantes Contradição Afastamento tensão POR DISSENSÃO FDs dissintéticas Afastamento Deslocamento Tensão

Resumindo o Capítulo Sexto

Neste capítulo, para analisar as relações entre as duas sincronias, busquei:

a) responder à última pergunta norteadora deste estudo (quais as relações que podem ser estabelecidas entre as sincronias?), tentando compreender como a multiplicidade de vozes reveladas em cada sincronia (que se inter-relacionam entre as formações discursivas) estabelece uma relação de dialogicidade (um processo de interação verbal), ou seja, busquei estabelecer as relações dialógico-polifônicas entre as formações discursivas das duas sincronias.

b) apresentar as relações dialógico-polifônicas que puderam ser observadas:

b.1) relações dialógico-polifônicas por ressonância: nessas relações, observo que as vozes do passado são evocadas para representar a COE em LI, ou seja, as faltas da anterioridade (da primeira sincronia e do que a antecede) atravessam o acontecimento da segunda sincronia, fazendo com que as FDs dialoguem por semelhança, aproximação e tensão. Nesse sentido, pode-se dizer que há FDs ressonantes, por exemplo, a *FD da Falta* e a *FD da Exclusão* (primeira sincronia) ressonam na *FD da Falta* (segunda sincronia);

b.2) relações dialógico-polifônicas por consonância: nessas relações, observo que as vozes da primeira sincronia são evocadas para representar a COE em LI, ou seja, as faltas e as projeções da primeira sincronia atravessam o acontecimento da segunda sincronia, fazendo com que haja repetibilidade entre os modos de dizer e fazendo, assim, com que as FDs, de ambas as sincronias, dialoguem por semelhança e aproximação. Nesse sentido, pode-se dizer que há FDs consonantes, por exemplo, a *FD da Falta* (primeira sincronia) consona com *FD da Falta* (segunda sincronia);

b.3) relações dialógico-polifônicas por dissonância: nessas relações, observo que vozes contraditórias e dissonantes são evocadas para representar a COE em LI, ou seja, as faltas da primeira sincronia (e da segunda também) são denegadas, silenciadas e apagadas, fazendo com que haja discordância e contradição e, assim, fazendo com que as FDs dialoguem por afastamento e tensão. Nesse sentido, pode-se dizer que há FDs dissonantes, por exemplo, a *FD da Falta* (primeira e segunda sincronias) dissona da *FD da Soberania da Oralidade* (segunda sincronia);

b.4) relações dialógico-polifônicas por dissensão: nessas relações, observo que vozes outras são evocadas e atravessam as representações construídas para a COE em LI, ou seja, as inscrições discursivas dos participantes da pesquisa se afastam e se deslocam para lugares discursivos outros, como forma de resistência à falta, à projeção, à exclusão (primeira sincronia) e à referencialidade (segunda sincronia). As FDs, assim, se deslocam por afastamento e tensão, por exemplo, a *FD da Falta* (primeira e segunda sincronias), a *FD da Exclusão* (primeira sincronia), a *FD Projetivo-Atributiva* (primeira e segunda sincronias) e a *FD da Soberania da Oralidade* dissentem da *FD Heterotópica* (segunda sincronia).

c) apresentar como visualizo a constituição de uma diacronia da COE em LI:

c.1) na formação social de onde enunciam, em cada sincronia, os participantes da pesquisa constroem representações sobre a COE em LI de forma a se inscreverem em FDs que coexistem permeadas por relações dialógico-polifônicas que, por sua vez, deixam vir à tona sua referencialidade polifônica. Essa referencialidade é construída a partir de lugares discursivos, das formas-sujeito e dos lugares sociais que ocupam, e é constituída, também, das FDs discursivas nas quais inscrevem as práticas discursivas de seus dizeres, sendo que essas FDs discursivas coexistem circunscritas em relações dialógico-polifônicas que, na dispersão dos sentidos, se assemelham, se aproximam, se repetem, se contradizem, se afastam, se deslocam.

c.2) retomando a tese de que, neste estudo, discurso é mais do que efeito de sentidos entre locutores, ou seja, é um efeito de deslocamento de lugares discursivos no *ethos*, percebo que os participantes da pesquisa, nos diferentes lugares discursivos ocupados, nas duas sincronias, instauram-se como assujeitados de si mesmos, em constante e contínua interpelação. A resistência à COE em LI se dá pela descontinuidade do ato de “tornar-se sujeito” para enfrentar essa resistência e se inscrever em vários e diferentes lugares que dão respaldo a essa resistência. Dessa forma, ‘o discurso da COE em LI’, nesta tese, se constitui um efeito de deslocamento de lugares discursivos – licenciandos e licenciados; aprendentes e ensinantes; usuários – no *ethos* das duas sincronias colocadas sob investigação que, por sua vez, permitiram uma análise da diacronia que aqui se instaurou.

c.3) a partir da referencialidade polifônica e da diacronia instaurada entre as duas sincronias, pode-se dizer que há, assim, a constituição de um ‘discurso da COE em LI’, sendo esse discurso um efeito de deslocamento dos lugares discursivos ocupados pelos participantes da pesquisa, no *ethos* em que proferem seus dizeres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Temos que encarar as coisas como elas são.
E, aliás, dizer que nós inventamos os valores
não significa outra coisa senão
que a vida não tem sentido a priori.
Antes de alguém viver, a vida, em si mesma,
não é nada: é quem a vive que deve dar-lhe
um sentido; e o valor nada mais é
do que esse sentido escolhido.*

Sartre (1987:21)

Considerações Finais

Neste momento de considerações finais, interessa-me realizar uma discussão e uma reflexão acerca das significações dos resultados desta pesquisa para a Linguística Aplicada, em especial no âmbito da formação do professor de língua inglesa pré e em-serviço.

Para tentar dar conta desta proposta, primeiramente apresento, de forma sucinta, os resultados da pesquisa para que a discussão e a reflexão propostas possam ser desenvolvidas.

Na primeira sincronia, em que os participantes da pesquisa ocupavam o lugar discursivo de professor pré-serviço, pude observar que a relação que estabelecem com sua competência oral-enunciativa (COE) em língua inglesa (LI) é regida por três representações: 1) a COE em LI enquanto falta; 2) a COE em LI enquanto projeção; 3) a COE em LI enquanto exclusão. Ao estudar essas representações, pude perceber que elas se interpenetram e se interconstituem, sendo que as práticas discursivas presentes nos dizeres dos enunciadores, ao construírem tais representações, encontram-se circunscritas em algumas formações discursivas que denominei: *FD da Falta (de Acuidade Lingüística, de Pertencimento e de Identificação)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitudinal e Interpelativa)* e *FD da Exclusão (por Diferença, por Denegação e por Resistência)*.

Na segunda sincronia, em que os participantes da pesquisa ocupam o lugar discursivo de licenciados em Letras (oito deles professores de língua inglesa em-serviço), pude observar que a relação que estabelecem com sua COE em LI é regida por quatro representações: 1) a COE em LI enquanto falta; 2) a COE em LI enquanto projeção; 3) a COE em LI enquanto referencialidade; 4) resistindo à falta de COE em LI. Essas representações, como na primeira sincronia, se interpenetram e se interconstituem, sendo que as práticas discursivas presentes nos dizeres dos enunciadores, ao construírem tais representações, encontram-se circunscritas em algumas formações que denominei: *FD da Falta (Remanescente e Constitutiva)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitudinal e Interpelativa)*, *FD da Soberania da Oralidade (Legitimadora da Práxis e Legitimadora da Prática)* e *FD Heterotópica (pelo Acontecimento e pelo Desejo)*.

Ao tentar estabelecer as possíveis relações existentes entre as duas sincronias, busquei compreender, em cada sincronia, como a multiplicidade de vozes reveladas (que se inter-relacionam entre as formações discursivas) estabelece uma relação de dialogicidade (um processo de interação verbal), ou seja, busquei estabelecer as relações dialógico-polifônicas entre as formações discursivas das duas sincronias. Nessa tentativa, entendi que essas relações podem

ser compreendidas como relações que se dão: i) por ressonância, em que as vozes do passado são evocadas para representar a COE em LI, ou seja, as faltas da anterioridade (da primeira sincronia e do que a antecede) atravessam o acontecimento da segunda sincronia; ii) por consonância, em que as vozes da primeira sincronia são evocadas para representar a COE em LI, ou seja, as faltas e as projeções da primeira sincronia atravessam o acontecimento da segunda sincronia; iii) por dissonância, em que vozes contraditórias e dissonantes são evocadas para representar a COE em LI, ou seja, as faltas da primeira sincronia (e da segunda também) são denegadas, silenciadas e apagadas; iv) por dissensão, em que vozes outras são evocadas e atravessam as representações construídas para a COE em LI, ou seja, as inscrições discursivas dos participantes da pesquisa se afastam e se deslocam para lugares discursivos outros como forma de resistência à falta, à projeção, à exclusão (primeira sincronia) e à referencialidade (segunda sincronia).

Dessa forma, pude perceber que, na formação social de onde enunciam, em cada sincronia, os participantes da pesquisa constroem representações sobre a COE em LI de forma a se inscreverem em formações discursivas que coexistem permeadas por relações dialógico-polifônicas que, por sua vez, deixam vir à tona sua referencialidade polifônica. Essa referencialidade é construída a partir de lugares discursivos, das formas-sujeito e dos lugares sociais que ocupam. É constituída, também, das formações discursivas nas quais inscrevem as práticas discursivas de seus dizeres, sendo que essas formações discursivas coexistem circunscritas em relações dialógico-polifônicas que, na dispersão dos sentidos, se assemelham, se aproximam, se repetem, se contradizem, se afastam, se deslocam.

Esses resultados me levaram, assim, a compreender que, neste estudo, os participantes da pesquisa, nos diferentes lugares discursivos ocupados, nas duas sincronias, instauram-se como assujeitados de si mesmos em constante e contínua interpelação. A resistência à COE em LI se dá pela descontinuidade do ato de “tornar-se sujeito” para enfrentar essa resistência e se inscrever em vários e diferentes lugares que dão respaldo a essa resistência. Dessa forma, ‘o discurso da COE em LI’, nesta tese, é mais do que efeito de sentidos entre locutores, ou seja, esse discurso se constitui um efeito de deslocamento de lugares discursivos – licenciandos e licenciados; aprendentes e ensinantes; usuários – no *ethos* das duas sincronias colocadas sob investigação que, por sua vez, permitiram uma análise da diacronia que neste estudo se instaurou.

Como pôde ser observado, os participantes da pesquisa, nas duas sincronias, enunciam a dispersão e a falta de unicidade, ou seja, há uma multiplicidade de vozes que se deixam ouvir quando enunciam sobre a competência oral-enunciativa em língua inglesa. Enunciando de

lugares discursivos instaurados nos acontecimentos (primeira e segunda sincronias), os participantes significam representações, sob condições de produção singulares, mas vinculadas a um mesmo devir: a competência oral-enunciativa em língua inglesa idealizada, constituída pelas práticas discursivas inerentes a cada sincronia.

As representações, por sua vez, nas duas sincronias, acenam para a constituição da identidade desses sujeitos enquanto licenciandos e licenciados, uma identidade dividida, fragmentada, descentrada, perpassada pelo estranhamento de si e do outro, estranhamento esse causado pela percepção da coexistência da identidade e da diferença. Assim, o processo de constituição de sua identidade de professor de língua inglesa pré e em serviço se dá em relação ao outro (o colega, o professor-formador, o falante nativo), ou seja, se dá na busca da COE em LI (idealizada) do outro (idealizado).

As representações construídas na primeira sincronia (*COE em LI enquanto falta, enquanto projeção e enquanto exclusão*) e as formações discursivas nas quais os participantes da pesquisa se inscrevem (*FD da Falta (de Acuidade Lingüística, de Pertencimento e de Identificação)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitucional e Interpelativa)* e *FD da Exclusão (por Diferença, por Denegação e por Resistência)*), me levam a afirmar que a competência oral-enunciativa em língua inglesa se configurou como segregação de conhecimento no Curso de Letras e que os participantes da pesquisa não se constituem sujeito-professor na formação pré-serviço, ou seja, a discursividade construída na formação pré-serviço não é de futuro professor de língua inglesa. Eles se constituem assim, quando enunciam do lugar discursivo licenciando, em sujeitos de uma falta, que se dá por meio de uma projeção e que resulta num sentimento de não pertencimento – a exclusão.

As representações construídas na segunda sincronia (*COE em LI enquanto falta, enquanto projeção, enquanto referencialidade e resistindo à falta de COE em LI*) e as formações discursivas nas quais os participantes da pesquisa se inscrevem (*FD da Falta (Remanescente e Constitutiva)*, *FD Projetivo-Atributiva (pela Diferença, Sujeitucional e Interpelativa)*, *FD da Soberania da Oralidade (Legitimadora da Práxis e Legitimadora da Prática)* e *FD Heterotópica (pelo Acontecimento e pelo Desejo)*), me levam a afirmar que a falta se tornou constitutiva desses sujeitos, uma falta que ainda se dá por meio de uma projeção. Entretanto, as representações da COE em LI enquanto falta e enquanto projeção vão na direção oposta à exclusão vivenciada no Curso de Letras, pois revelam o desejo de continuar/persistir/insistir, apesar da ‘falta de COE em LI’ e apesar das dificuldades em lidar com os limites da prática em-serviço. É nessa prática que descobrem quais são seus valores enquanto educadores e vivem de acordo com eles, ou seja, é no

acontecimento da prática em-serviço que constroem uma discursividade para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Na medida em que se constituem sujeitos-professores na prática em-serviço, eles acabam por instaurar um lugar singular para si mesmos, conseguindo, assim, lidar com o desconforto do presente, com os infortúnios do passado, com as incertezas do futuro. Apesar de inseridos em um cenário educacional caótico, não o rejeitam, mas se representam como educadores que dedicam suas vidas a tentar construir a possibilidade de uma realidade outra. Na concepção de Fullan (1993), têm como objetivo moral empenhar-se em afetar a vida de seus alunos. Numa concepção freiriana, buscam realizar uma educação com amor e por isso são capazes de se tornarem profissionais da educação. Para Celani (2001a), é esse amor que se constitui elemento subjacente à idéia de afetar a vida do aluno, ainda que seja na forma de sonho ou na forma de utopia.

Na segunda sincronia, enunciam do lugar discursivo daqueles que se envolveram (e ainda se envolvem) no processo laborioso de aprender uma língua estrangeira, se envolvem no processo laborioso de ensiná-la e, por isso, estão, provavelmente, em melhor posição para compreender a situação de dificuldade dos aprendentes de inglês como língua estrangeira (Phillipson, 2003). Nesse sentido, entendo que o desejo de continuar na profissão se configura em uma forma de ‘descolonização’ do Curso de Letras, na medida em que se representam como capazes de resistir à exclusão, interferindo enquanto força histórica e estabelecendo outros projetos individuais e coletivos para o processo de ensinância-aprendência da língua inglesa. Ainda que o desejo de uma COE em LI (idealizada) na língua que ensinam permaneça como um forte referencial, constituem-se sujeitos em luta, pois a ideologia que perpassa essa competência se tornou constitutiva de sua formação como aqueles que, interpelados por essa ideologia, a ela resistem.

Esta tese se configura, assim, em um manifesto da lacunar formação de professores de língua inglesa pré-serviço, se configura em um atestado da equivocidade na formação de professores existentes em alguns Cursos de Letras. Poder-se-ia dizer, assim, que se configura em um manifesto da inadimplência acadêmica da formação do professor pré-serviço que não corresponde à realidade em-serviço. Em suma, um manifesto do desconhecimento, de alguns Cursos de Letras, de se investir em uma formação que dê conta de aspectos como, por exemplo, o conhecimento local¹ e qual o papel da competência oral-enunciativa nesse conhecimento.

¹ Local knowledge. Segundo Canagarajah (2002), o saber local é construído em contextos diários de trabalho, ou seja, nos espaços que permitem a constituição de outros saberes, organizados e construídos a partir do que acontece no espaço de sala de aula. Nesse sentido, o saber local emana da prática e está ligado ao contexto singular de uma comunidade. Nas palavras do autor, “saber local é um processo de negociação com os discursos dominantes (teorias

Se na segunda sincronia, os participantes da pesquisa persistem na identificação com a prática em-serviço como professores de língua inglesa, se eles constroem intuitivamente seu saber local é porque conseguem resistir às faltas que lhes são constitutivas, em especial, a falta de COE em LI, construindo para si mesmos uma autoformação a partir de suas próprias práticas. Se persistem, é porque há uma inscrição ideológica na prática que realizam, uma inscrição que seja capaz de suprir a falta dos elementos que precisavam problematizar para adentrar a prática em-serviço, uma inscrição que seja capaz de suprir a falta de COE em LI, revelada nas representações construídas nos distintos lugares discursivos por eles ocupados (licenciandos e licenciados).

A realização desta pesquisa em Lingüística Aplicada, sob o prisma da Análise do Discurso de linha francesa e da Análise Dialógica do Discurso, se configurou em uma tentativa de se lançar olhares outros sobre o processo de ensinância-aprendência de língua inglesa e sobre a formação do professor brasileiro dessa língua. Nesta pesquisa, busquei lançar um olhar sobre o processo de formação de professores de língua inglesa de forma a provocar alguns deslocamentos epistemológicos para investigar a inserção histórico-ideológica das práticas enunciativas de professores pré e em-serviço. Nesta perspectiva, este trabalho se inscreve na área de formação de professores de línguas que reconheço estar se configurando na LA e que denominei, no capítulo um desta tese, de ‘Discursividades da/na Formação de Professores de Línguas’.

Acredito que a realização deste trabalho possa contribuir para a LA, no meu entendimento, na medida em que revela a necessidade de se examinar e investigar o discurso fundador dos Cursos de Letras (discursividades construídas pelos professores-formadores, pelos professores em-formação, pelos materiais didáticos, pelos documentos institucionais oficiais), e quais os desdobramentos dessas discursividades na formação dos professores de línguas pré e em-serviço. As discursividades construídas pelos professores-formadores tornam-se relevante, em especial, na medida em que, ao se constituírem os agentes sócio-institucionais responsáveis pela legitimação dos saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, o fazem na ilusão de completude da língua inglesa e na ilusão de completude do saber como ensinar essa língua.

globais) e de engajamento constante na construção do saber que emerge do contexto de nossas histórias e práticas sociais” (p. 251). Para Celani (2004a), o saber local precisa ser concebido não como um construto unitário ou homogêneo, pois é constituído por práticas. Assim, o saber local deve ser reconstruído por meio de reinterpretação e de atividades criativas. Holmes e Celani (2006) abordam, em seu trabalho, a importância de se usar uma abordagem que leve em conta o conhecimento local na construção de metodologias de ensino de língua inglesa no Brasil.

Dada a necessidade urgente de se fazer algo sobre as dificuldades e as ansiedades enfrentadas pelos professores não-nativos de língua inglesa (Rajagopalan, 2005), esta pesquisa pode contribuir, também, na política de formação de professores, na medida em que se configurou em uma investigação que evidenciou a relevância de se examinar as práticas discursivas de sala de aula, re-significadas pelos mesmos sujeitos ao ocuparem os lugares discursivos distintos de professores pré e em-serviço. Uma investigação dessa natureza pode contribuir, assim, para a compreensão de como o sujeito – falante não-nativo da língua inglesa e professor brasileiro pré e em-serviço dessa língua – deixa vir à tona como funcionam as formações imaginárias que designam os lugares que eles atribuem a si e ao outro em relação à COE em LI e quais os desdobramentos dessas formações em sua práxis e prática pedagógico-educacional.

Isso posto, os resultados aqui apresentados apontam para a necessidade de se incluir, na formação pré e em-serviço um espaço de trabalho com a linguagem que contemple, na perspectiva pecheutiana, o funcionamento das representações e do pensamento nos processos discursivos, que contemple a língua enquanto materialidade discursiva e ideológica. Apontam, também, para a necessidade de um trabalho que contemple a construção da subjetividade do professor brasileiro de língua inglesa pré e em-serviço, subjetividade esta comumente apagada, silenciada, esquecida e denegada. Apontam, ainda, para a necessidade de um trabalho que possa promover deslocamentos nas inscrições discursivas dos sujeitos em-formação, dos sujeitos formados e dos sujeitos-formadores.

A COE em LI ocupa, na fronteira da formação pré-serviço e nos limites da prática em-serviço, um lugar imaginário que os participantes da pesquisa, enquanto efeito de uma memória discursiva, revelam não ter alcançado ou que acreditam alcançar um dia. Esses participantes se constituem, assim, tanto no lugar discursivo ‘licenciando’ quanto no lugar discursivo ‘licenciado’, sujeitos de um devir à espera da COE em LI idealizada. Isso significa que os participantes da pesquisa, em especial os professores em-serviço, se constituem ensinantes no discurso contraditório construído sobre a COE em LI, que por sua vez, circula na esfera educacional em que atuam, fazendo assim com que esse discurso seja reproduzido, estabilizado e legitimado sócio-histórico-ideologicamente.

Realizar uma pesquisa em que uma inquietação pessoal, enquanto professora-formadora, se transforma em uma questão científica e epistemológica significa tomar uma posição política de compreender a construção histórica da noção de COE em LI. No entanto, a realização desta pesquisa se torna, também, em algum momento, uma ilusão de completude. Termina, assim, este

trabalho, tentando acreditar que construí uma compreensão outra da relação que alguns sujeitos (ora licenciandos, ora licenciados) estabelecem com sua COE em LI e quais os desdobramentos dessa relação em sua formação pré e em-serviço. A única certeza, ao terminá-lo, é a da necessidade de sua continuação, na busca de outras respostas e de outros pontos em que possa encontrar, novamente, a ilusão de completude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. V. 2002. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. da UEL. 59-73.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. 1991. Maneiras de Compreender Lingüística Aplicada. *Letras*. Santa Maria: Ed.da UFSM. 07-14.
- _____. (Org.) 1999. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes.
- ALTHUSSER, L. 1973. *Réponse à John Lewis*. Paris: François Maspero.
- AUTHIER-REVUZ, J. 1994. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Trad. Bethânia S. C. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 253-277.
- _____. 1998. *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Revisão Técnica da Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP.
- _____. 2004. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Revisão Técnica da Tradução de Leci B. Barbisan e Valdir N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- BAGHIN-SPINELLI, D. C. 2002. Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas Práticas de Ensino. Tese de Doutorado. UNICAMP.
- BAKHTIN, M. 1925. *Freudism*. New York: Academic Press. 1976.
- _____. (Volochinov). 1929. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec. 1995.
- _____. 1953. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- _____. 1975. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec/Ed. da UNESP. 1988.
- BARCELOS, A. A. F. 2002. Desvendando os sentidos do discurso dos alunos. *Letras & Letras*. Vol. 18(1). 07-15.
- _____. 2003. What's wrong with a brazilian accent? *Horizontes de Lingüística Aplicada*. Vol. 2(1). 07-21
- BERTOLDO, E. S. 2000. Um Discurso da Lingüística Aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática. Tese de Doutorado. UNICAMP.
- _____. 2003. Lingüística Aplicada e formação de professores de língua estrangeira. In: FREITAS, A. C. & GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. (Orgs.) *Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Contexto. 123-142.

BERGALL, V. L. & REMLINGER, K. A. 1996. Reproduction, resistance and gender in educational discourse: The role of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*. vol. 7(4). London. Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications. 453-479.

BEZERRA, P. 2005. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 191-200.

BIRDSONG, D. 2004. Second language acquisition and ultimate attainment. In: DAVIES, A. & ELDER, C. (Eds.). *Handbook of Applied Linguistics*. London: Blackwell. 82-105.

BOHN, H. 2005. Lingüística Aplicada e Contemporaneidade. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes. ALAB. 11- 23.

BOLOGNINI, C. Z. 1994. A Interação, o Nazismo e seus Mitos. *Letras & Letras*. Vol. 10(1). 59-70.

_____. & SCHUMAN, G. C. 2003. Colonização e/ou imigração: imaginário e estereótipos que incidem no ensino de alemão no Brasil. In: SERRANI, S. (Org.) *Línguas e processos discursivos: teoria e prática. Fragmentos*. Nº 22. Florianópolis: Ed. da UFSC. 147-153.

BRAINE, G. (Ed.) 1999. *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BRAIT, B. 1994. Análise do Discurso: Balanço e Perspectivas. *Problemas atuais da Análise do Discurso*. Ano VIII - Nº 1. Araraquara: UNESP. 03-14.

_____. (Org.) 1997. *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Ed. da UNICAMP.

_____. 1999. Imagens da norma culta, interação e constituição do texto oral. In: PETRI, D. (Org.) *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas. 55-78.

_____. (Org.) 2001. *Estudos Enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas*. Campinas: Pontes; São Paulo: FAPESP.

_____. 2001a. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. & CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR. 69-92.

_____. 2003a. O processo interacional. In: PETRI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas. 215-244.

_____. 2003b. Interação, gênero e estilo. In: PETRI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas. 125-157.

_____. 2003c. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. R. & BARONAS, R. (Orgs.) *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz. 19-30.

_____. (Org.) 2005. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.

BRAIT, B. & MELLO, R. 2005. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto. 61-78.

_____. (Org.) 2006a. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.

_____. 2006b. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 09-31.

BRONTË, A. 1847. *Agnes Grey*. Oxford World's Classics. Edited by Robert Inglesfield and Hilda Marsden. Oxford: Oxford University Press. 1991.

CANALE, M. & SWAIN, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. Vol. 1(1). 01-47.

CANALE, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. W. (Eds.). *Language and Communication*. London and New York: Longman. 02-27.

CANAGARAJAH, S. 2002. Reconstructing local knowledge. *Journal of Language, Identity and Education*. Vol. 1(4). 243-260.

CASTRO, S. T. R. 2004. Representações de alunos de inglês de um Curso de Letras. *The ESPecialist*. Vol. 25. 39-57.

CAVALCANTI, M. C. 1986. A propósito de Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Vol. 07. 05-12.

_____. & MOITA LOPES L. P. (1991). Implementação da Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Vol. 17. Campinas: UNICAMP. 133-144.

_____. 2004. Applied Linguistics: Brazilian Perspectives. *AILA Review: World Applied Linguistics*. Vol. 17. 23-30.

CELANI, M. A. A. 1984. Considerações sobre a disciplina 'Prática de Ensino de Inglês' no curso de licenciatura. In: *Ensino de Línguas*. São Paulo: EDUC. 70-78.

_____. 1992. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. A. (Orgs.) *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC. 15-23.

_____. 1995. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. *Claritas*, Nº 1. 09-19.

_____. 1997. *Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens*. São Paulo: EDUC.

_____. 1998. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 129-142.

CELANI, M. A. A. 2000a. "You've snatched the carpet from under my feet": courses as contexts for change in -service language teacher education. In: KOIKE, L. (Ed.) *Selected Papers from AILA 99 TOKIO*. Tóquio: Waseda University Press. 242-258.

_____. 2000b. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTCAMP, M.B.M. & TOMTCH, L. M. B. (Orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular. 17-32.

_____. 2001a. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: LEFFA, V. (Org.) *O Professor de Línguas Estrangeira: Construindo a Profissão*. Pelotas: EDUCAT. 21-40.

_____. 2001b. Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: GRIGOLETO, M. & CARMAGNANI, A. M. (Orgs.) *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade = English as a foreign language: identity, practices and textuality*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. 29-36.

_____. (Org.) 2002. *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras.

_____. & MAGALHÃES, M. C. C. 2002. Representações de Professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: uma Proposta de Reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P & BASTOS, L.C. (Orgs.). *Identidades. Recortes Multi e Interdisciplinares*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras. 319-338.

_____. 2003. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.) 2003. *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras. 19-35.

_____. & COLLINS, H. 2003. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras. p. 69-105.

_____. 2004a. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional reflexivo*. Campinas: Mercado de Letras. 135-160.

_____. 2004b. Lingüística Aplicada, contemporaneidade e formação de professores. *Investigações: Lingüística e Teoria Literária*. Recife. Vol. 17(2). 79-96.

_____. 2005. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. *Linguagem & Ensino*. Vol. 8(1). EDUCAT. 101-122.

_____. & MAGALHÃES, M. C. C. 2005. Reflective sessions: a tool for teacher development. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte. Vol. 5(1). 135-160.

_____. 2006. Language teacher educators in search of 'locally helpful understandings'. In: GIEVE, S. & MILLER, I. K. *Understanding the Language Classroom*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 226-238.

CEREJA, W. 2005. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 201-220.

CESCONETTO, E. *et al.* 2001. Pesquisa para um programa de formação continuada do professor de língua estrangeira. In: HAMMES, W. J. & VETROMILLE-CASTRO, R. (Orgs.) *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: Educat. 109-123.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. 2004. *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto.

CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.

CONSOLO, D. A. 2003. Formação de professores de línguas: reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro. In: FREITAS, A. C. & GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. (Orgs.) *Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Contexto. 57-64.

_____. 2005. Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes. 269-287.

CORACINI, M. J. 2003. A Abordagem Reflexiva na Formação do Professor de Línguas (materna e estrangeira). In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (Orgs.) *O Desejo da Teoria & A Contingência da Prática – Discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Mercado de Letras. 305-328.

CRUZ, C. M. & JOUËT-PASTRE, C. 2000. Discurso e subjetividade na aquisição de línguas estrangeiras. *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Campinas. (38): 7-11.

CUMMINS, J. 1979. Language proficiency and academic achievement. In: OLLER, J. W. (Ed.) *Issues in language testing research*. Rowley, MA: Newbury House. 108-129.

DALTON, P. & HARDCASTLE, W. J. 1977. *Disorders of fluency*. London: Edward Arnold.

DAVIES, A. 1991. *The Native speaker in Applied Linguistics*. Edinburg: Edinburg University Press.

DAVIES, A. 1995. Proficiency or the native speaker: what are we trying to achieve in ELT? In: COOK, G. & SEIDLHOFER, B. (Eds.) *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in the Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press. 145-157.

_____. 2002. *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

DELLAGNELO, A. C. K. 2001. Investigating the reflections of student-teachers on EFL teaching/learning: a study of observation reports. In: HAMMES, W. J. & VETROMILLE-CASTRO, R. (Orgs.) *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: Educat. 83-98.

DE PAULA, M. N. 2001. Formação de professores na universidade: um espaço em construção. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.

DIAS, A. V. M. 2005. A constituição do sujeito-professor-leitor pela sua História de Leitura. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Lingüística. UFU.

ERICKSON, F. 1986. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. (Org.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

FARACO, C. A. 2001. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C. & CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR. 113-126.

FENWICK, T. J. 2003. The 'good' teacher in a neo-liberal risk society: a Foucaultian analysis of professional growth plans. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 35(3). 335-354.

FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) 2003. *Teorias Lingüísticas: Problemáticas Contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU.

_____. 2004. *Análise do Discurso: Unidade e Dispersão*. Uberlândia: EntreMeios.

FERNANDES, C. A. 2003. Constituição da Análise do Discurso na Lingüística. In: FIGUEIREDO, C. A. et al. (Orgs.) *Lingua(gem): Reflexões e Perspectivas*. Uberlândia: EDUFU. 33-46.

FERREIRA, R. A. M. P. 2002. O dizer dos professores sobre as práticas discursivas orais na sala de aula de língua materna. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Lingüística. UFU.

FÍLBIDA, M. C. 2005. O discurso que sustenta a prática pedagógica em um curso de formação de professores de língua estrangeira (inglês). Dissertação de Mestrado. Mestrado em Lingüística. UFU.

FIORIN, J. L. 2006a. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 161-193.

_____. 2006b. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.

FOUCAULT, M. 1966. *As Palavras e as Coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

_____. 1969. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2005.

_____. 1971. *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio, São Paulo: Loyola. 1996.

_____. 1975. *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes. 2004.

_____. 1979. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. RJ: Graal. 2004.

FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) 2005. *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes.

FREIRE, M. & LESSA, A. B. C. 2003. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras. 167-194.

FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do Oprimido*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. 1979. *Educação e Mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 27ª ed., São Paulo: Paz e Terra. 2003.

_____. 2003. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

FREITAS, C. C. 2001. A formação lúdica do professor de Língua Inglesa. In: HAMMES, W. J. & VETROMILLE-CASTRO, R. (Orgs.) *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: Educat. 99-108.

FULLAN, M. 1993. *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.

GADET, F. & HAK, T. (Org.) 1990. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP.

GADET, F. et al. 1990. Apresentação da Conjuntura em Lingüística, em Psicanálise e em Informática Aplicada ao Estudo dos Textos na França, em 1969. In: F. GADET & HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 39-60.

GADET, F. & PÊCHEUX, M. 1981. *A Língua Inatingível*. Trad. Bethânia S. Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes. 2004.

GIL, G. 2005. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes. 173-182.

GIMENEZ, T. N. (Org.) 2002. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. da UEL.

GIMENEZ, T. N. ARRUDA, N. & LUVIZARI, L. 2004. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. *Intercâmbio*. CD-ROM. PUC-SP.

GIMENEZ, T. N. 2005. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes. 183-201.

_____. & FOGAÇA, F. C. 2007. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Vol. 7(1). 161-182.

GREGOLIN, M. R. V. 2003. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) *Teorias Lingüísticas: Problemáticas Contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU. 21-34.

_____. 2004. *Michel Pêcheux e Michel Foucault: Diálogos e Duelos*. Araraquara: Ed. da UNESP.

_____. 2006. Bakhtin, Foucault e Pêcheux. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 33-52.

GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. 1998a. A interação masculino e feminino em contexto universitário de aula de conversação em língua estrangeira (inglês). Dissertação de Mestrado. Mestrado em Lingüística. UFU.

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

_____. & FREITAS, A. C. 2003a. (Orgs.) *Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Contexto.

_____. 2003b. A contribuição dos estudos sobre 'gênero e linguagem' no processo de ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. In: FREITAS, A. C. & GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. (Orgs.) *Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Contexto. 65-95.

_____. 2003c. O papel do professor de língua estrangeira na formação teórico-crítica do licenciando em Letras. *Athos & Ethos*. Vol. 3. Patrocínio: FIP. 141-148.

_____. 2003d. Gênero e interação conversacional na sala de aula de língua inglesa na universidade. In: FIGUEIREDO, C. A. et al. (Orgs.) *Lingua(gem): Reflexões e Perspectivas*. Uberlândia: EDUFU. 158-190.

_____. 2004a. O Discurso Midiático Institucional para o Ensino de Segundas Línguas. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) *Análise de Discurso: Unidade e Dispersão*. Uberlândia: EntreMeios. 197-209.

_____. 2004b. Gender relations in the context of a university English language classroom: a Brazilian study. In: COETZEE, A. (Ed.) *Identity and Creativity in Language Education*. CD ROM. Johannesburg, South Africa: RAU University Publisher.

_____. & TAVARES, C. N. V. 2006. O ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa no ensino médio: um olhar discursivo no processo. In: TRAVAGLIA, L. C. et al. (Orgs.) *Lingüística: caminhos e descaminhos em perspectiva*. Uberlândia: EDUFU. 157-167.

HALL, S. 2003. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Organização de Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

_____. 2002. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A.

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

_____. 1996 *et al.* 1996b. The nature of language proficiency. In: HARLEY, B. *et al.* (Eds). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press. 07- 25.

HENRY, P. 1990. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani *et al.* Campinas: Ed. da UNICAMP. 13-38.

HOLMES, J. L. & CELANI, M. A. A. (2006). Sustainability and Local Knowledge: the case of the Brazilian ESP Project 1980-2005. *English for Specific Purposes*. (nova york), oxford, UK. Vol 25(1). 109-122.

HYMES, D. 1972. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin. 269-293.

KACHRU, B. B. 1995. World Englishes: Approaches, issues, and resources. In: BROWN, H. D. & GONZO, S. T. (Eds.) *Readings on Second Language Acquisition*, Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall. 229-260.

KRISTEVA, J. 1994. *Estrangeiros para nós mesmos*. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

KUMARAVADIVELU, B. 2006. A lingüística aplicada e a globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial. 129-148.

LACAN, J. 1966. O estágio do espelho como formador da função do outro. *Escritos*. Coleção Campo Freudiano no Brasil, Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LEANDRO FERREIRA, M. C. 2005a. Linguagem, ideologia e psicanálise. *Revista de Estudos da Linguagem*. Vitória da Conquista. Vol. 01. 69-76.

_____. & INDURSKY, F. (Orgs.). 2005. *Michel Pêcheux e análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. 1ª ed. São Carlos: Claraluz. 304 p.

_____. 2005b. O quadro atual da análise de discurso no Brasil. In: INDURSKY, F. (Orgs.). *Michel Pêcheux e análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. 1ª ed. São Carlos: Claraluz. 13-22.

LECONTE, A.; LÉON, J. & MARANDIN, J. 1990. Análise do Discurso: Estratégias de Descrição Textual (1984). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani *et al.* Campinas: Ed. da UNICAMP. 283-310.

LEESON, R. 1975. *Fluency and Language Teaching*. London: Longman.

LEFFA, V. (Org.) 2001. *O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão*. Pelotas: EDUCAT.

LENNON, P. 1997. Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning*, 287-417.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. & ROMERO, T. R. S. 2003. Autobiografia, Diário e Sessão Reflexiva: Atividades na Formação Crítico-Reflexiva de Professores. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras. 131-165.

LIBERALI, F. C. 2004. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Vol. 4(2). 45-56.

LIU, J. 1999. Non-native English speaking professional. *TESOL Quarterly*. Vol. 33(1). 85-101.

LLURDA, E. 2000. On competence, proficiency and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 9(1). 85-96.

_____. (Ed.). 2005. *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York, NY: Springer.

MACHADO, R. 2000. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

MACHADO, I. 2005. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 151-166.

MALATÉR, L. S. O. 2001. Contribuições de professores(as) em-serviço para a formação de futuros(as) professores(as). In: HAMMES, W. J. & VETROMILLE-CASTRO, R. (Orgs.) *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: EDUCAT. 125-140.

MALDIDIER, D. 2003. *A Inquietação do Discurso*. Trad. Eni P. Orlandi, Campinas: Pontes.

_____. 1994. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Trad. Bethânia S. C. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 15-28.

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

MAZA, F. T. 1999. Pesquisa em formação de educadores: o professor de inglês e o ensino superior. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.

MARTINS, A. C. S. 2003. Os revezamentos do discurso teórico na prática de ensino de língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Lingüística. UFU.

MEDGYES, P. 1994. *The non-native teacher*. London: MEP Monographs.

MELNAN, C. 1992. *Imigrantes: incidentes subjetivos das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta.

MELLO, H. R. & DUTRA, D. P. 2004a. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. 1ª ed. Campinas: Pontes. 31-43.

MELLO, H. R. & DUTRA, D. P. 2004b. A construção conceptual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. *The Specialist*, São Paulo. Vol. 25. 59-80.

MOITA LOPES, L. P. 1996. *Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras.

_____. 1998. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 113-128.

_____. 2002. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.

_____. 2003. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras. 29-57.

_____. (Org.) 2006. *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

MOZZILLO, I. 2001. A conversação bilíngüe dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira. In: HAMMES, W. J. & VETROMILLE-CASTRO, R. (Orgs.) *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: EDUCAT. 287-324.

NEMTCHINOVA, E. 2005. Host teachers' evaluations of nonnative-English-speaking teacher trainees: a perspective from classroom. *TESOL Quarterly*. Vol. 39(2). 235-261.

NEVES, M. S. 2002. Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário. Tese de Doutorado. IEL-UNICAMP.

ORLANDI, E. P. 1987. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes.

_____. (Org.) 1994. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP.

_____. 1999. Reflexões sobre Escrita, Educação Indígena e Sociedade. *ESCRITOS*. Nº 05. Campinas: Labeurb. 07-21.

_____. 2002a *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes.

_____. 2002b. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5ª ed. Campinas: Ed. da UNICAMP.

_____. 2005. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs.) *Michel Pêcheux e análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. 1ª ed. São Carlos: Claraluz. 75-88.

ORTENZI, D. I. B. G. et al. 2002. Alunas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. da UEL. 143-155.

PÊCHEUX, M. 1983. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. 3ª Ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes. 2002.

_____. 1983. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. (Orgs.) *Papel da Memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes. 49-57. 1999.

_____. 1969. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 61-161. 1990.

_____. & FUCHS, C. 1990. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 163-252.

_____. et al. 1990. Apresentação da Análise Automática do Discurso (1982). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 253-282.

_____. 1990. A Análise de Discurso: Três Épocas (1983). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 311-319.

_____. 1975. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 1997.

_____. 1994. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Trad. Bethânia S. C. Mariani et al. Campinas: Ed. da UNICAMP. 55-66.

PENNYCOOK, A. 1998. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. Denise B. Braga e Maria Cecília dos S. Fraga. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 23-49.

PEREZ GÓMEZ, A. 1992. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 93-114.

PHILLIPSON, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. London: Oxford University Press.

_____. 2003. *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.

_____. & SKUTNABB-KANGAS, E. 1999. Englishisation: one dimension of Globalization – L'anglicisation: um aspect de la mondialisation. In: GRADDOL, D. & MEINHOF, U. (Eds.) *English in a changing world – L'anglais dans un monde changeant*. AILA Reviews. N°13. 19-36.

POSSENTI, S. 2004. Notas sobre a noção de acontecimento. In: FERNANDES, C. A. et al. (Orgs.) *Sujeito, Identidade e Memória*. Série Lingüística in Focus, Uberlândia: EDUFU. 17-25.

PRASSE, J. 1997. O desejo das línguas estrangeiras. *Revista Internacional*. RJ: Companhia de Freud. 63-73.

RAJAGOPALAN, K. 2000. O singular: uma pedra no caminho dos teóricos da linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas. (38): 79-84.

_____. 2001a. A identidade lingüística em um mundo globalizado. *Anais do IV Seminário Nacional de Literatura e Crítica e II Seminário Nacional de Lingüística e Língua Portuguesa*. Goiânia. GO: UFG. 22-28.

_____. 2001b. Lingüística Aplicada: as perspectivas para uma pedagogia crítica. *Revista Intercâmbio*, Vol. X, 149-158.

_____. & LOPES DA SILVA, F. (Orgs.) 2004. *A Lingüística que nos Faz Falhar*. São Paulo: Parábola.

_____. 2005. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. In: LLURDA, E. (Ed.) *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer. 283-303.

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

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

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

ROCHA, L. L. & FREIRE, A. M. F. 2001. O professor em formação e o conflito de currículo: uma experiência de pesquisa-ação. *Linguagem & Ensino*. Vol. 4(2). Pelotas: UCPel. 93-105.

ROUDINESCO, E. & PLON, M. 1998. *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

SANTOS, J. B. C. 1993. Diferenças Individuais do Professor de Língua Estrangeira Não-Nativo: A Atuação em Sala de Aula. *Letras & Letras*. Vol. 9(1). 43-50.

_____. 2000a. Por uma Teoria do Discurso Universitário Institucional. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte.

_____. 2000b. A mentalidade de ensino como anterioridade à tecnologia. *Letras & Letras*. Vol. 16(2). 75-92.

SANTOS, J. B. C. 2003a. O Discurso Universitário Institucional. In: FIGUEIREDO, C. A. *et al.* (Orgs.) *Linguagem): reflexões e perspectivas*. Uberlândia: EDUFU. 53-74.

SANTOS, J. B. C. 2003b. Introdução aos Estudos Bakhtinianos. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) *Teorias lingüísticas: problemáticas contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU. 35-44.

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

_____. 2004b. Manifestações de polifonia no discurso universitário. In: FERNANDES, C. A. et al. (Orgs.) *Sujeito, Identidade e Memória*. Série Lingüística in focus. Uberlândia: EDUFU. 243-269.

_____. 2005. Percepções discursivas no funcionamento do Curso de Letras. *LINGUAGEM – Estudos e Pesquisas*. Catalão. Vols. 6-7. 13-27.

_____. 2007. Entremeios da Análise do Discurso com a Lingüística Aplicada. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) *Percursos da Análise do Discurso no Brasil*. São Carlos: Claraluz. 187-206.

SARTRE, J. P. 1987. *O Existencialismo*. Trad. Rita Correia Guedes. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural. (Os Pensadores).

SCARAMUCCI, M. V. R. 2000. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas. (36). 11-22.

SCHACHTER, J. 1996. Communicative competence revisited. In: HARLEY, B. et al. (Eds). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press. 39- 49.

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

SELINKER, L. 1972. *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics 10. 201-231.

_____. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

SERRANI-INFANTE, S. M. 1993. *A Linguagem na Pesquisa Sociocultural. Um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Ed. da Unicamp.

_____. 1997. Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas. *D.E.L.T.A.* Vol. 13(1). 63-81.

_____. 1998a. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e Identidade – Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: FAPESP, FAEP/Unicamp, Mercado de Letras. 231-261.

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

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

_____. 2000a. Discurso sobre a Língua, Textualidade e Línguas Estrangeiras Próximas. *Anais da ANPOLL*. ED. CD ROM. Rio de Janeiro.

_____. 2000b. Singularidade discursiva na enunciação em segundas línguas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas. (38): 109-120.

_____. 2001. Resonancias discursivas y cortesía em prácticas de lecto-escritura. *D.E.L.T.A.*, Vol. 17(1). 31-58.

SIGNORINI, I. 1998. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 99-110.

_____. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) 1998. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.

SILVA, T. T. (Org.) 1994. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.

STAM, R. 2000. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Ática.

STERN, H. H. 1983. Models of second language learning and the concept of proficiency. In: _____. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

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

TAVARES, C. N. V. 2002. Do desejo à realização? Caminhos e (dê)s caminhos na aprendizagem de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Lingüística. UFU.

TELLES, J. 2002. A trajetória narrativa-histórias sobre a prática pedagógica e a formação de professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. da UEL. 15-38.

VAN LIER, L. 1988. Foreign Language Teaching in China: Problems and Perspectives. *Canadian and International Education* 16(1). 48-61.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM

MARIA DE FÁTIMA FONSECA GUILHERME DE CASTRO

Competência oral-enunciativa em língua estrangeira
(inglês): fronteiras e limites

DOUTORADO
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

VOLUME II
ANEXOS

2008

SUMÁRIO

1. Convenções de Transcrição das Aulas de Conversação em Língua Inglesa - Primeira Sincronia.....	4
2. Nomes dados aos participantes e suas respectivas siglas nas Aulas de Conversação em Língua Inglesa 1.....	5
3. Transcrições das Aulas de Conversação em Língua Inglesa 1 - Primeira Sincronia....	6
4º encontro.....	6
6º encontro.....	18
7º encontro.....	35
8º encontro.....	44
10º encontro.....	52
11º encontro.....	66
12º encontro.....	82
4. Transcrições dos Questionários - Primeira Sincronia.....	111
Adriana.....	111
Alice.....	112
Amanda.....	113
Angélica.....	114
Antônia.....	115
Clara.....	116
Denise.....	117
Diego.....	118
Edgar.....	119
Emerson.....	120
Fabiana.....	121
Geraldo.....	122
Giovana.....	123
Glenda.....	124
Marta.....	125
Selma.....	126
Regina.....	127
Rosana.....	128

5. O Roteiro AREDA elaborado para a Segunda Sincronia.....	129
6. Convenções de transcrição dos Depoimentos AREDA.....	132
7. Transcrições dos Depoimentos AREDA - Segunda Sincronia.....	133
Alice.....	133
Amanda.....	143
Angélica.....	151
Antônia.....	156
Diego.....	165
Fabiana.....	171
Geraldo.....	185
Giovana.....	190
Marta.....	199
Regina.....	219
Rosana.....	227
8. Questionário Informativo.....	234

Convenções de Transcrição das Aulas de Conversação em Língua Inglesa Primeira Sincronia

P	Professora
A	Aluno(a) não identificado
AA	Vários alunos(as) falando simultaneamente
F3	Aluna identificada pelo nome em ordem alfabética
M2	Aluno identificado pelo nome em ordem alfabética
/	separa comentários feitos simultaneamente por pessoas diferentes
...	três pontos, quando separados por vírgula, equivalem a pausa de um segundo
..	dois pontos equivalem a pausa de meio segundo, medida com cronômetro
?	indica entonação crescente, não precisando ser necessariamente uma pergunta
!	indica forte ênfase
,	descida leve sinalizando que mais fala virá
.	descida leve sinalizando final do enunciado
-	não é enunciado o final projetado da palavra
((...))	incompreensível
(butterfly)	“butterfly” <i>provavelmente</i> foi a palavra pronunciada
MAIÚSCULA	ênfase em sílabas, palavras ou frases
-----	silabação (letra a letra), spelling. Ex: c-o-u-n-t-r-y
/.../	indicação de transcrição parcial ou de eliminação
[	colchetes simples marcando o ponto de concomitância - sobreposição de vozes que resulta em interrupção, ou seja, quando a concomitância de vozes se dá apenas em um dado ponto, com apenas um dos falantes dando continuidade à fala
[]	colchete abrindo e fechando o ponto de sobreposição, com marcação nos segmentos sobrepostos - sobreposições localizadas
ah, eh, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, uhum	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

Acrescentamos a esses critérios:

/ /	traz a pronúncia da palavra como ela ocorreu
{ }	traz comentários, informações, dúvidas, suposições, anotações do analista, comportamento não-verbal (riso, tosse, atitude, expressão facial, gestos, ruídos do meio ambiente, dentre outros) a respeito dos vários momentos da interação.

Esses critérios foram estabelecidos a partir de:

Van Lier (1988), Marcuschi (1986), Schifffrin (1987a), Tannen (1994), Bergvall and Remlinger (1996).

Nomes utilizados nas análises para alunos (Males) e alunas (Female) a partir das transcrições

Alunas:

F1: Adriana
F2: Amanda
F3: Alice
F4: Angélica
F5: Antônia
F6: Clara
F7: Denise
F8: Fabiana
F9: Giovana
F10: Glenda
F11: Marta
F12: Neide
F13: Selma
F14: Regina
F15: Rosana

Alunos:

M1: Diego
M2: Emerson
M3: Edgar
M4: Geraldo

Transcrições das Aulas - Primeira Sincronia - 1997

Aula do dia 25/02/97 - 4º encontro

1ª parte da aula: Apresentação de alunos e alunas que até então não haviam participado das aulas anteriores. A apresentação foi realizada no primeiro dia de aula, mas alguns não estavam presentes. Neste encontro, estão ausentes F4 e F15. Na primeira parte da aula, não estão presentes F1, F5 e F12. A professora pede a M4 que inicie sua apresentação:

- 1 M4: Oh, no, please, no.
- 2 P: ((...)) come on, let's..
- 3 M4: My mother is a nurse, uh, my sister is a housewife.. I have, uh, two brothers, uh,...,oh, thank you, acho que ((...)) uh, uh, my family live in Uberlândia, eh, they live in Luizote I live in Mansur, distance, uh.....
- 4 F: About father, mother..
- 5 M4: My father's, éh, no caso..
- 6 P: Ok, all right, any questions for M4? Do you have any questions for him?, no? Ok. Next, who's next? Who wants to be next?
- 7 F10: F13.
- 8 F13: Me?
- 9 P: Ok.
- 10 F13: My name is F13, my family doesn-, my family lives in Uberaba, I live here with my brother e ..., he..., he makes engineer, and ..., hum, what else? Uh, my father, I don't have[mother..]
- 11 M3: [Excuse me.] {M3 chega atrasado}
- 12 F13: My father's a farmer, eh, he has a second wife, and I ((...)).
- 13 P: Mhm.
- 14 F13: Is that?
- 15 P: Ok, all right. Ok, all right.
- 16 F13: Yes, and I intend to marry nex- {fala rindo} next year {fala rindo}.
- 17 P: Ok, all right, mhm.
- 18 F13: Ok, yes.
- 19 P: Mhm.
- 20 F13: I don't know.
- 21 P: Any questions for F13?,
- 22 F13: Yes, what? Questions please {fala rindo}.
- 23 P: No questions?, Ok, all right, next, who wants to be next?
- 24 F6: My name's F6. I'm marriage. I have two daug- daughters. I live next... live in Uberlândia, next, eh, Campus ... Educação Física.
- 25 P: Mhm.
- 26 F6: I have two, two brothers,
- 27 A: ((...)) noite passada.
- 28 F6: And, my little daughters, eh, make bir-, uh, faz aniversário, make..
- 29 P: She has a birthday.
- 30 F6: She has a birthday tomorrow.
- 31 P: Mhm, very nice, ok.

- 32 M1: Hello, excuse me. {M1 chega atrasado}
- 33 P: Hello, come in.
- 34 M1: Excuse me.
- 35 AA: ((...))
- 36 F3: Hi ((...))
- 37 F6: That's all.
- 38 P: That's all? Ok, next, next.
- 39 M3: What do you do ... what's your ..., occupation?
- 40 F6: What do you do? I'm a student, student, I ..., I..., take my daughters school, in, eh, English school, swim, and, ..., ai, ..., that's all.
- 41 P: That's all? Ok, all right. Ok, next, ok, M2.
- 42 M2: Eh, my name is M2, eh, I live in Tupaciguara, my family, my family has five persons, I, I have, uh, one, uh, one brother, one, one sister. I, I am a single for while. {Fala rindo apontando para F7 que é sua noiva e está sentada ao lado dele. Todos começam a rir também.}
- 43 P: Mhm.
- 44 M2: ((...))
- 45 AA: {Risos}
- 46 M2: Eh, my sister, eh, is married, and eh, she, she lives in Sete Lagoas, my, my brother lives in Uberlândia, eh, he, he go, he go, eh, eh, to marry? né, in April, next, next April four, eh, I, I, work, I work, and, with, eh, like a.. accountant, accountant..
- 47 P: Mhm.
- 48 M2: I have a, a store.
- 49 P: Mhm.
- 50 M2: Little store
- 51 P: Mhm.
- 52 M2: And F7, eh, toma conta. {fala rindo}
- 53 F: Works.
- 54 P: She works.
- 55 M2: Works, mas ela toma conta, ela dirige mesmo.
- 56 AA: {Risos}
- 57 M2: She is a manager.
- 58 P: Ahã, oh, very good! Uh, let me tell you a story. I met M2 in second semester of ninety-five? Wasn't is second semester of ninety-five? Or was it first semester of ninety-six?
- 59 M2: First? [I think..
- 60 P: [I think was second semester of ninety-five and at that time he could not say A WORD IN ENGLISH! YES, WHAT A DIFFERENCE!
- 61 M2: And I, I have a certain.. difficult because in the, eh, where, I, eh, I lived, the course, course, eh, colegial, né, é, é fraco mesmo, fraco não tem inglês, ((...))
- 62 P: Ok.
- 63 M2: Sei que é ((...))
- 64 P: Ok, very good, thank you, next.
- 65 F7: My name is F7, everybody that was here the last, the last class, knows that I'm single.
- 66 P: Mhm.

- 67 AA: {Risos}
- 68 F7: And I and my family live in Tupaciguara. I have a brother that's married, but her, he don't have, he doesn't have, uh, don't have, uh, children, don't have children and my grandmother lives with us, yes.
- 69 P: Mhm, ok, all right. Any questions for F7 and M2?
{Pausa sem fala}
- 70 P: No questions?
- 71 M3: Are you M2's fiancée?
- 72 F7: (What?)
- 73 M3: Are you M2's fiancée? ((...)) Are you going to marriage?
- 74 M2: We get, we get to marriage next year, next year.
- 75 AA: ((...))
- 76 F7: I don't believe.
- 77 AA: {Risos}
- 78 M2: [I promise! I promise!]
- 79 M4: [Are you crazy?]
- 80 P: Ok, all right, you have to ((...)) right? Ok? [He promises..
- 81 M3: [Behave yourself, be careful.]
- 82 P: He promises to marry F7 next year.
- 83 AA: ((...))
- 84 P: Ok.
- 85 M3: He doesn't said tonight.
- 86 P: Yeah, he didn't say it today, ok?
- 87 M3: ((...))
- 88 P: ((...)) ninety-eight you will get married, ok.
- 89 AA: ((...))
- 90 P: Ok, {ri}, all right (Here we'll come) {risos} ok, all right.
- 91 M3: To go to Tupaciguara, né.
- 92 M1: If I were you, I would like to take some, how can I say cuidados?
- 93 P: Take care.
- 94 M1: Yes, because you have a camera, a camera is in front of you
- 95 AA: {Risos. Olham para a pesquisadora.}
- 96 F14: My name is F14, my family live in Limeira, eh..I born in Limeira but now, I, I'm, I'm live here, I live here, because I study in University, eh, I don't work, I have one sister, she has, eh, thirteen years old..
- 97 P: Ok, all right. Now any questions for F14? Any questions? No? Ok, yeah.
- 98 M4: Do you like live in Uberlândia?
- 99 F14: Yes, very much!
- 100 P: Mhm, all right, what I'd like you to do now.. /.../

2ª parte da aula: A professora instrui os estudantes sobre uma atividade. Todos devem escrever seus nomes em um pedaço de papel e colocar dentro de um envelope. Posteriormente devem retirar o nome de alguém, descrever aquela pessoa e os outros devem tentar adivinhar de quem estão falando. F1 e F12 chegam neste momento. Enquanto se preparam, a professora faz a chamada.

3ª parte da aula: A professora pergunta se estão prontos para iniciar a tarefa e questiona:

- 1 P: Who wants to start? Who would like to start?
- 2 M3: (I have a description.)
- 3 P: M3?
- 4 M3: About the classmate I'm going o describe is a man, so, it will be too easy for your, so, guess what! He is a good student, and he has a big family, lots of brothers and sisters, I forgot how many brothers, how many sisters...
- 5 AA: {Risos. F3 levanta o dedo pedindo para falar.}
- 6 M3: Uh, and, wait, wait, wait, there is something fun for him..
- 7 F3: Ok, yes.
- 8 M3: And he is single, but I think if we, if we manage a soccer game between the classmates, singles versus married I think it must be the judge, be the, the coach or the judge because he has, uh, a pregnant girl friend.
- 9 AA: {Risos}
- 10 M3: So, I think, he, he isn't, he isn't single, he is unmarried.
- 11 AA: {Risos}
- 12 P: Ok, all right. Who is it?
- 13 M3: Who is it?
- 14 F: I don't know.
- 15 P: Who is it? Who is it?
- 16 M3: He is a good friend.
- 17 F: M1.
- 18 F5: Mr.. Mr..
- 19 F3: Mr ((...))
- 20 M1: This is because I, I don't use a ...
- 21 P: A ring..
- 22 M1: A ring.
- 23 F3: ((...))
- 24 P: Why not?
- 25 AA: ((...))
- 26 M4: Why not?
- 27 M1: Why not? Because we, we decided to... we decided, ah, how can I say, uh, to keep our lives separated, ok?
- 28 P: All right.
- 29 M3: I think, I think we, you did a good choice.
- 30 AA: {Risos}
- 31 M3: Congratulations. Last class he told us that it's important but he got a job, a very fun job, a very good job. Yesterday he was at Antares working in a fun job.
- 32 M1: He was, [uh...
- 33 M3: [The job I have asked for..]
- 34 M1: He saw me at the Rondon Pacheco Avenue in a part time job, ok?, Antares.
- 35 P: What's Antares?
- 36 M3: It's a pub.
- 37 M1: It's a pub. A restaurant and a pub. He saw me there and, uh,...
- 38 M3: He was working in a very good job.

- 39 M1: Yes, he is talking this because, uh, Sunday evening, uh, It was, uh, uh, full, full of, uh, beautiful girls.
- 40 P: Mhm, ok. Ok, what do you do at Antares?
- 41 M1: Uh, how can I say recepcionar?
- 42 P: To receive.
- 43 M1: I was receiving, uh, uh, the people.
- 44 P: Mhm.
- 45 M1: Ok?
- 46 P: Ok, any other questions for M1?, ok, M1, you're next.
- 47 M1: Well, ..., uh, I mustn't say the name of the person?
- 48 P: No.
- 49 M1: Uh, because I don't know, I really, I really don't know any, any features, from, from her, personal, her personal life.
- 50 P: Mhm.
- 51 M1: May, uh, may I, may I, may I say some physical aspects?
- 52 P: Sure, mhm, mhm.
- 53 M1: How can I say batom?
- 54 P: Lipstick?
- 55 M1: Lipstick!
- 56 P: Lipstick.
- 57 M1: Uh, she's using a, a red lipstick, uh, uh,...
- 58 AA: {Risos}
- 59 P: Ahã, ok.
- 60 AA: {Risos}
- 61 P: Is that all?
- 62 M1: Uh, uh, she's using, she's also using, uh,, a black sport shoe..
- 63 F: Black shoes, black sport shoes?
- 64 P: Mhm, ok. Keep going!
- 65 M1: Ok? Uh, finally, she's using, uh, ..., a blue blouse.
- 66 AA: {Risos}
- 67 P: Who is it?
- 68 F13: É a F1.
- 69 AA: F1.
- 70 P: Ok, all right. Good! Ok F1, you're next. (The question) whose name comes up, than you go next, ok?
- 71 F1: Uh, the person is using a black blouse, and she has curly and black, uh, curly and black hair, and,
- 72 AA: {Risos}
- 73 F1: She's not wearing, she's not with eh, lipstick, and, you don't know?
- 74 AA: F12. {Risos}
- 75 F1: Yes, F12.
- 76 M4: It's obvious.
- 77 P: Ok.
- 78 F12: Eh, the name is from a girl, uh, *cê não acabou não?* Então, eu agora. The name is from a girl, I don't know her, eh, she's using, uh, red trousers, and, uh, white tennis shoes, and white shirts, red earrings..
- 79 AA: {Risos}
- 80 F12: He smile a lot..

- 81 P: Ok.
- 82 F12: I have to say more?
- 83 AA: No.
- 84 P: No, ok. And her name?
- 85 F11: F11.
- 86 P: Uh, good.
- 87 F11: Ok, eh, my friend is, ((...)). Her name, she's ((...)) she's live Uberlândia, she eh, ((...)) she's like of carnaval, she's like to dance, eh, she, she like go out at night, eh, she work like public, public funcioner..
- 88 P: Mhm, ok.
- 89 P: Tandâ! Who is it? Ahã, ok, all right, ok, who is it?
- 90 AA: She go out, she likes...
- 91 P: Yes, give us some names, give us some names.
- 92 F10: I think it's F2.
- 93 F11: No, it's you.
- 94 AA: {Risos}
- 95 F10: ((...))
- 96 P: Ok.
- 97 F10: My colleague that I'm going to describe is very funny, I think uh, it's a woman. She's speaky, she's a good speaker (falante?)
- 98 AA: {Risos} ((...))
- 99 F10: I know uh, she is, uh, fiancée?
- 100 P: She's engaged.
- 101 F10: She's engaged, and she's using a, uh, brown T-shirt, no, no, excuse me, eh, black T-shirt.
- 102 AA: {Risos}
- 103 F10: She's F13.
- 104 AA: {Risos}
- 105 F13: Ok.
- 106 F5: Are you engaged F13?
- 107 F13: No, not yet.
- 108 F: Ah, no?
- 109 F13: No, uh, I don't know this person and I never had class with her any semester, uh, but she's using uh, I don't know what color is this, F5, help me!
- 110 F5: What?
- 111 F13: This color.
- 112 AA: {Risos}
- 113 AA: ((...))
- 114 P: Beige
- 115 F13: Beige. Beige?
- 116 AA: {Risos}
- 117 F13: She's F9, F9.
- 118 F5: F9.
- 119 A: F9.. F9..
- 120 AA: The person is a woman, she's married. I don't remember but I think that she has three children. Two sons, and one daughter.
- 121 F9: ((...))

- 122 F9: She wears glasses, a gold neck lace and rings, she wears skirt and blouse, and, eh, her two sons live in United States.
- 123 AA: {Risos}
- 124 F9: Hum, What else..
- 125 F5: She's our teacher!
- 126 AA: The teacher! {Risos}
- 127 P: All right, very good. Ok. Uh, the person I'm going to describe is, uh, a very talkative person, uh, a fun person, eh, the person lives, does not live with his family, and, uh, oh!, I gave it away, I already answered, he doesn't live with his family right?
- 128 AA: Yes.
- 129 P: Ok, uh, and he just, uh, participated in, uh, production, eh, on Friday night and on Monday night. Who is it?
- 130 M3: M4.
- 131 P: Yes, M4.
- 132 AA: {Risos}
- 133 M4: Ok, my friend is a man, he is a very smart, very, very smart, in my opinion. Uh, he's very educated, he's very educated, he works in a BIG company, uh, he's tall, but he isn't fat, right? I suppose. He isn't engage,...
- 134 AA: ((...)) {risos}
- 135 M4: He isn't engage. Who is it?
- 136 P: He isn't engaged.
- 137 A: He isn't engaged.
- 138 AA: M3.
- 139 P: Mhm, ok, all right. Next uh, ok. M3 already did this, so, uh, F5.
- 140 F5: Me?
- 141 P: Yes.
- 142 F5: Uh, ..., the person who I'm going to describe is a man, and, uh, here is the first time we are classmate and I don't know him, and she is..
- 143 F13: He.
- 144 F5: Yes, sorry, he is a shy person and she wear.. uh..
- 145 AA: {Risos}
- 146 F: He.
- 147 F5: A black shoe, shoe, uh, a blue jeans, and a gray T-shirt.
- 148 P: Mhm.
- 149 F5: She is M2.
- 150 M4: She is?
- 151 AA: ((...))
- 152 F5: I'm sorry, sorry, sorry, sorry, sorry. He is M2.
- 153 M4: Who is, quem será?..
- 154 P: Ok, all right.
- 155 F5: Sorry M2.
- 156 P: Ahã, M2.
- 157 M2: This person about, ..., I, I, wrote, isn't ((...))
- 158 P: Isn't?
- 159 M2: Lady.
- 160 AA: {Risos}
- 161 P: Mhm, ok.

162 M2: She's beautiful.
 163 P: Mhm.
 164 M2: She's romantic, she is my partner.
 165 AA: Ahhhh! {Risos}
 166 AA: ((...))
 167 M4: ((...))
 168 P: There's a problem there.
 169 M2: She don't know I had, I hide..
 170 P: The paper.
 171 M2: The paper.
 172 P: Ok.
 173 AA: {Risos}
 174 M2: Just curious about the person.
 175 AA: {Risos}
 176 M2: Who I talked..
 177 P: Mhm, ok, all right. F7.
 178 F7: It's the first time I see her here, eh, she's wearing ah, a white ((...)) shoes. I think she's person likes, eh, study because she's so near the teacher and I think she's happy today because she's using, and she's wearing an orange blouse.
 179 AA: {Risos}
 180 P: Ok, all right. Go ahead
 181 AA: ((...))
 182 F6: The name is, the person I describe, she is working, to, to, with children and ((...)) she use, use black ((..)) shoe, and use sandal, sandal.
 183 P: Mhm.
 184 F6: Red sandal..
 185 AA: {Risos}
 186 F6: She is, uh, ((...)) person, and she is, smile..
 187 AA: ((...))
 188 F6: Who is?
 189 P: F5.
 190 F6: Yes.
 191 M4: Angel!
 192 P: Mhm, ok.
 193 F9: She's a good actress!
 194 F5: Thanks a lot.
 195 P: She's a what?
 196 F6: A good actress.
 197 P: A good actress.
 198 AA: Yeah.
 199 F5: Why didn't you go?
 200 P: Last night I couldn't, I just couldn't, I had another meeting that I had scheduled a long time before, so there was no way. But I will look at the tape, I want to see the tape, ok?, all right, ok.
 201 F: You lost.
 202 P: Yes, I heard that was a very good presentation.
 203 AA: Yes!

- 204 M1: She was killed yesterday.
 205 P: She what?
 206 M1: She was killed yesterday tonight.
 207 P: Ok, all right, ok.
 208 F3: Me? Ok. Well, eh, I (want to) describe, the person, is very fun and, she, she use, the, the watch, a watch, and, use the, how can I say, saia?..
 209 P: Skirt.
 210 F3: Skirt, and his blouse is blue.
 211 P: Right.
 212 F5: What else?
 213 M4: And white?
 214 F3: She make, [eh,..
 215 F5: [F2.]
 216 F3: Yeah.
 217 P: Ok.
 218 AA: ((...))
 219 F2: She is from Limeira, eh, she does, eh, ..., no, she wear dress.. {Faz sinais para dizer que o vestido é estampado}
 220 P: A flowered, flowered dress?
 221 F2: Eh, she, she has a sister, and using, uh, sandal ((...)).
 222 P: Mhm, ok ((...))
 223 F14: Uh, I don't know this person but I think, ((...)) that she's very intelligent and sympathetic, and she are, wearing a dress, and, ..., I, she, she's sensitive, in my opinion.
 224 P: Who is it?
 225 AA: ((...))
 226 P: F8.
 227 F8: She has black hair, she's tall and thin, she's friendly, she's a nice person, and she lives in Olímpia.
 228 AA: {Risos}
 229 P: Ok. We all know who it is by elimination we know who it is. Ok, very good, just a few observations.. /.../

4ª parte da aula: A professora comenta os erros cometidos pelos estudantes. Faz uma breve revisão de alguns tópicos gramaticais.

5ª parte da aula: Após os comentários, a professora pede que iniciem a discussão sobre o texto “Gap between generations”. Pede alguém que leia a primeira parte do texto. F5 faz a leitura e então começam a discuti-lo:

- 1 P: Ok, now, remember what I talked about the article, right? What did we say about the people,.. in the article, the first part of the article? What were the things that we are being ((...)) in the first part (of the article)? What would you say?
 {M1 volta para a sala}
 2 M1: Excuse me.
 3 P: What would you say about the first part of the article, the beginning of the article?

- 4 M1: The beginning describes, uh, ..., uh, ..., the children of ((...))
 5 P: Mhm ((...)), yeah. What else?
 {Pausa sem fala}
- 6 P: Anybody?
 {Pausa sem fala}
- 7 P: No? Any other ideas? Nothing?
- 8 M1: Also describes, uh, ..., they live in New York and, her, her mother lives, uh, in California.
- 9 P: Mhm. Ok, all right. All right! Now notice that there is change in the article ok? What does it say about children, who can not care for their parents?, what does it say about children who can not care for their parents? How do they feel, how do these children feel?
- 10 M3: They feel a kind of shamed..
- 11 P: Mhm.
- 12 M3: Shamed because everybody would like take care of their, ((...)) parents, but they have to take it in order ((...)) independence and normal family lives.
- 13 P: Mhm, ok.
- 14 M3: So they feel embarrassed, a kind of embarrassed and shamed.
- 15 P: Mhm, ok, all right. They felt a sort of embarrassed, ok. They are ashamed that they can not take care of their parents as they would like to, uh, to do, ok? As they would like to... uh, do you feel, do you think that it is a child's duty to take care of their parents? Do you think that it is a child's duty to take care of their parents?
 {Pausa sem fala}
- 16 A: ((...))
- 17 P: What do you think?
 {Pausa sem fala}
- 18 P: Do you know the meaning of duty? Uh? Yes?
- 19 A: I don't know.
- 20 M1: Obligation
- 21 P: Mhm. It's an obligation. It's something that is required, something that you must do, ok? That's a duty, so, is it a child's duty to take care of their parents? What do you think?
- 22 M3: It's difficult to answer, to answer because, uh, if our parents took care of all, all their life we should take care of them at the end of their lives, but we can't forget that we have our own life, so it's difficult to answer. It's a really duty.
- 23 P: Mhm, ok. Does everybody agree with that? No? Yes? Everybody agrees with that statement, that you must, because your parents took care of you when, when you were a child you must now take care of your parents when they're old? Is that true?
- 24 F8: Yes, but, uh, eh, the parents can to plan a baby, we can't to plan, uh, a sick person, an old person..
- 25 P: Uhum, ok.
- 26 M1: I agree because, uh, the old people, in my opinion, the old people must, must have independence and nowadays, uh, I'm not sure, but most people, most people, uh, don't like to work..
- 27 P: Mhm, ok, all right.

- 28 A: Don't like to worry?
 29 M1: Don't like to work.
 30 M2: I know, uh, I know a, a old song, eh, country, country song, eh, it, it says:
 ten, no, one, one father, one father care, eh, cares, ten, ten sons, and ten sons
 don't care one father.
 31 P: Mhm, ok., all right.
 {Pausa sem fala}
 32 P: Ok., anybody else? Any other observations?
 {Ninguém fala nada}

6ª parte da aula: A professora passa para uma atividade de “vocabulary” sobre o texto discutido. Distribui as folhas com os exercícios para os estudantes. Depois da tarefa feita, a professora corrige com os estudantes as questões do exercício.

7ª parte da aula: A professora pede aos estudantes que formem grupos para realizarem uma tarefa. Entrega-lhes folhas de papel com início de histórias que devem ser elaboradas e concluídas por eles e elas. Os estudantes se organizam e preparam a tarefa. Depois da tarefa preparada por cada grupo, a professora pede que formem um só grupo para as apresentações das histórias:

- 1 P: Ok, let's start with this group. Ok, what were you supposed to do? What was your task?
 2 F5: Ah!, Ok, eh, last year [my...
 3 P: [No, what were you supposed to do? What were you supposed to do? What was your activity?
 4 F5: Ah!, we are, create a story.
 5 P: Ok, all right. Start with M4. What was the first sentence of your story? What was the first sentence of..
 6 M4: Last year my family went to the beach and I stayed at house because I was studying.
 7 M4: Then, I thought: “What (miserable?)
 8 P: Miserable
 9 M4: Miserable life. They are there and I am here.
 10 F10: So, I decided to go club to swim.
 11 F8: I called to a friend, and she went to the club with me.
 12 F1: ((...)) she say my boy friend kissing another girl.
 13 AA: ((...))
 14 F14: Eh, in my opinion ((...)) to see with my own eyes.
 15 F11: When I arrived there I saw them together.
 16 F5: I shouted and he looked at me and I slapped him. What a horrible surprise! That girl was my best friend.
 17 M4: Oh! Shit! It's no bad friend, bad, best friend. It's a bad friend.
 18 A: Ah!, yes.
 19 P: Ok, next.
 20 M3: ((...)) so we are going to suggest some ((...)) to enjoy ((...))
 21 F10: Uh, can you repeat?

- 22 M3: Repeat? Ok, we invited a classmate to visit our parents in our hometown. Ok? So we are going to suggest some activities, some things to do to enjoy their stay.
- 23 F13: My, my father lives in a farm so, eh, my classmate can ride a horse, can walk among the mountains, because it's, eh, there, farm have a lot of mountains, ok? Uh, and they swim in a.., I forgot.. {Olha para M3}
- 24 M3: Man-made lake.
- 25 F13: Man-made lake, ok? Swim, fish, and take a tan. That's all in the farm and eat, eat a lot in the farm, ok?, and sleep too. It's (the same).
- 26 F2: Me? The same.
- 27 P: Ok, all right.
- 28 M1: My home town is /Ituiuteibl/, do you know?
- 29 AA: {Risos}
- 30 M4: It's a seem like /Tupacity/, /Harryguary/..
- 31 AA: ((...)) {Risos}
- 32 M1: We must see it we don't have any ((...)) any, uh, so, uh, we, uh, we decided to invite this person this, uh, classmate to, to visit some relatives to eat pão de queijo or [((...))]
- 33 M4: [Oh, I like it!]
- 34 P: ((...))
- 35 M1: We can invite this classmate to, to see a game in the stadium, a soccer game in the stadium and to visit ((...)), that we have there, and uh, ..., what else?, uh, there we have a park with a zoo, a little zoo, a small zoo with many animals, uh, this (park) is called Parque Goiabal, do you know this?
- 36 AA: ((...))
- 37 M1: No? Uh, it's a small city, a little city. That's all.
- 38 P: Mhm. Yes.
- 39 M3: Since I don't have father, just mother and my mother live with me in a flat here in Uberlândia, I have to suggest ((...)), so we can, we can join the swimming pool ((...)) going to the club ((...)) going for a walk, for a jogging in Rondon Pacheco avenue, visiting the pubs along Rondon Pacheco, and at night we can go to Public, London, Poison, I can introduce him to some...
- 40 P: Ok, what about going to the shopping mall?
- 41 M1: ((...))
- 42 P: No, the mall, you don't like going to the mall?
- 43 A: No.
- 44 P: No? Ok.
- 45 M3: ((...))
- 46 P: Ok. This group will ((...)) and we finish.
- 47 F12: Our activity is talk about this picture... when uh
{Interrupção na fita} /.../
- 48 F12: Eight people, talking about the news on the newspaper and /knaitting/?
- 49 P: {Faz aceno indicando negação}
- 50 F12: Knitting.
- 51 F7: They were (marring) ((...)) yesterday he was read newspaper and she was near, when they heard a stranger noisy. They thought, they thought it was a UFO.
- 52 AA: Uuh, Uuh.

- 53 F7: Eh, eh, they don't, eh, they didn't see, her, eh, their children since they got marriage. Then, eh, when they, they seen UFO.. eh, do you know who went out of the space? It seemed that ((...)) creature because they didn't know their children the space was only a car.
- 54 P: Ok, the spaceship. The spaceship was only a car. Ok, all right. Anything else?
{Pausa sem fala. A aula termina} /.../

Aula do dia 1º/03/97 - 6º encontro

1ª parte da aula: A professora inicia a aula dizendo que a “warm-up activity” deste encontro será um poema, cujo título é “Tia Sofia”. Distribui o poema entre os estudantes e inicia uma discussão antes de lerem e ouvirem o poema:

- 1 P: Now, what's the word for aunt in Spanish and in Portuguese?
- 2 AA: ((...))
- 3 P: Right.
- 4 AA: ((...))
- 5 F15: Eh, cousin, eh, the family and ((...))
- 6 P: Uh? Cousin?
- 7 F15: Cousin. The family and ((...))
- 8 P: ((...)) yes, (right), are both cousins. Male and female. Are both cousins. But, what about you in relation to your aunt? He will be his aunt's nephew and she will be her aunt's niece, ok? All right. Now, we are going to look at this poem, going to look at this poem, ok? Don't try to understand it. Just the humor, feel the mood that he's trying to create in the story. And when you get home, if you want to look at it, ok? If you want to look at it again.. All right. Go ahead. It's just something for fun since we are talking about relatives, right? Ok, now, remember we were talking about (Tex-Mex), right? Ok? (Tex-Mex). Another item that's interesting as you remember in the south of the United States there was a lot of slavery, ok? So there are still many black people, black people like me living in the south of the United States. Many black people living in the south of the United States, ok? All right. Now, let's just listen, let's listen to the story, let's listen to the story she tells about her Tia Sofia. Tia Sofia, ok? Tia Sofia, ok? She's a woman, ok? And of course, obviously, black, ok? And she's very unusual, she's very unusual. What is it? What characteristics would you say, and, let's say a very old aunt. What are the characteristics? What does a very old aunt do? For example, someone that you know? And old aunt? What does she do? What types of things does an old aunt do? Can you think about it?
- 9 M3: Look after her nephews.
- 10 P: Ok, good! Look after her nephews. What else?
- 11 F13: Look for a husband.
- 12 P: Look for a husband. Ok, good! What else?
- 13 M3: ((...))
- 14 P: What?
- 15 M3: (Prays) two times a day.

- 16 P: Good! She goes to church. She prays, she prays three times a day, if not more. Right! Ok? She goes to church, right? Ok? Very good! Excellent! What else?
- 17 M1: ((...))
- 18 P: Uh?
- 19 M1: She ((...)) housekeeper.
- 20 P: Ok, very good. ((...)) a housekeeper. What else? ..., Anything else?
- 21 F8: How can I say.. {faz gesto de tricotar}
- 22 P: Right. She does knitting, knitting. Yeah, knitting, knitting, right.
- 23 F13: Sometimes she can be a good friend for her nieces and nephews too, ((...)) old, old woman, a good person ((...)) to talk to her nephew, ok?
- 24 P: Ok, good! Somebody who's not your mother but is older can give you advice ok?
- 25 F13: Yeah.
- 26 P: Ok. Some aunts get these qualities, right? Aunts uh, are, they are sometimes people who go to church, they pray a lot, they knit, they can be a good friend, etc. Ok, let's see if some of these qualities we've talked about fit Tia Sofia, ok? So, it's going to be a sort of happy and it's going to be a sort of sad. Another question, I think of several things at the same time. Ok, what kind of jokes, piadas, what kind of jokes people in Brazil like to tell about.. jokes about other group of people. (Very) specific. Jokes about who?
- 27 M3: Portuguese.
- 28 P: Excellent! First ((...)). In Brazil we like to tell jokes,.. {M2 chega}
- 29 P: Hi, Come on in! We like to tell jokes about Portuguese people. {F7 chega}
- 30 P: Hello! Ok., we do, don't we? We tell jokes about Portuguese people.
- 31 M3: Gays.
- 32 P: Uh?
- 33 M3: Gays.
- 34 P: Yeah, ok. Homosexual, gays,..
- 35 A: Japanese.
- 36 P: Uh?
- 37 F2: Japanese
- 38 P: Japanese, Portuguese, ok? All right. In the United States, in the United States, people like to tell jokes about Polish people.
- 39 A: Polish.
- 40 P: Polish, Ahã. Where are the Polish from? They're from Poland, right?
- 41 F2: Ah!
- 42 P: Poland. Polish jokes [are..
- 43 M3: [Save, save money..]
- 44 P: Yeah, they save money.., right. {F3 e F6 chegam}
- 45 M3: They save lots of money..
- 46 P: And Americans think that Polish people are very stupid. It's not true, but that's the idea, the jokes.
- 47 F13: But Portuguese people are.
- 48 AA: {Risos}

- 49 P: No, not really, ok? All right. The Portuguese jokes, ok? The Polish jokes are[
- 50 M3: [To Americans the polish are the, are the same the Portuguese are for Brazilians.
- 51 P: Yeah. Exactly! Ahã, all right. The Portuguese are the same as the Polish, ok? All right.
- 52 M1: Do you know, do you know, uh, Stanley ((...)) from, uh, A Street Car named Desire?
- 53 P: Desire. Ahã, ((...)) yes. Right. I remember.
- 54 AA: {Risos}
- 55 P: Ok, all right. Yeah. Polish, polish character. What kind of role did Stanley played in the Street Car named Desire? What was his role?
- 56 M1: Uh, Poland, Poland character.
- 57 P: Polish.
- 58 M1: Polish character, uh, and, uh, ..., ((...)) I forgot the name. There is another actor that, uh, makes some jokes with him, uh, because he is, he ((...)) from these people. She, he repeats, uh, every time: I'm not Polish, I'm American.
- 59 P: Ahã, ok, all right. Very good. Very good, ok. So, we have a series of things coming together in this story about Tia Sofia. Now, it is going to go very fast, it's going to be fast... don't try to get every word. Try to just follow, ok? First, she gives an introduction, she gives an introduction, and tells you about her aunt. She says: The story, this poem is part in Spanish and in English. Why? Because her Tia Sofia was part Spanish, and part American. All right. Let's listen to Tia Sofia.
{Professora coloca o CD para tocar com o poema sendo recitado por alguém}
- 60 AA: {Risos. F5 chega.}
- 61 P: Ok, all right. So, what did you understand? What this..., uh, should I go to specific questions, or do you wanna tell me what you gathered from the poem? What did you gather from the poem? What did you gather from the poem?
{Pausa se fala}
- 62 M3: (Could you give us) some specific questions about the ((...))? It would be better for the, for all the students.
- 63 P: Ok, all right. What is solo service? What's solo service? What do you thing it is? What is solo service?
- 64 F1: Where is it ((...))?
- 65 P: It's in the third line. Line three. Solo service., What is it?
- 66 M3: Maybe the name of the shop where happens some special ((...))
- 67 P: Mhm, yeah.
- 68 M3: ((...))
- 69 P: Yeah. It's like Carrefour, ok? You can buy anything you can buy cloth, you can buy food, you can buy clothes, you can buy anything.
- 70 M3: ((...)) department store.
- 71 P: Department store. But it is less, less sophisticated than a department store, ok? It's just the name of a store. Solo Service, ok? Now notice, what does she speak? Does she speak English? She speaks Spanish and a little bit of

- English ((...)), ok? She is a bilingual and she mixes English and Spanish. Why? Because everybody understands English and Spanish, ok? Everybody can understand what she says, so she doesn't need to speak one language.
- 72 M3: Just English.
- 73 P: Yeah, just speak in English, all right? All right. Good. Now, what does she like to collect? What does Tia Sofia collect?
{Pausa sem fala}
- 74 P: What are forty-five? ((...)) forty-five? What are they talking about? Forty-five? Uh?
- 75 M4: ((...))
- 76 P: It's what? ...,...,...,... Do you need to tell me what forty-fives are ((...)) forty-fives? ((...)) Nowadays everybody ((...)) they have CDs, nobody has forty-fives any more. What are forty-fives?
- 77 F1: Records?
- 78 P: Great! ((...))
- 79 F1: She collects records.
- 80 P: Right! Exactly! Absolutely! She collected records. All kinds of old records that nobody remembered any more, she collected records by (Smiling) ((...)) a Mexican singer. Sunny and the Sandals, The Latin Green, ((...)) and the Royal ((...)), Steve Wonder, do you know Steve Wonder?
- 81 A: ((...))
- 82 P: Yes, right! ((...)), ok? In other words, she collected all kinds of old, old records. Notice what the author says: It's a hundred or, only forty-fives ten years too late. In other words, they're so old. The records are so old. And a dozen hit albums. What does she do with her albums? She got, she has them ((...)) up on the wall ((...)) and they go up, and up, and up.
- 83 M3: She doesn't ((...))
- 84 P: ((...)) yeah. She has them organized. And they go up, and up, and up. ((...)) her forty-fives, her collection, ok? ((...)) of records, ok?
- 85 AA: ((...))
- 86 P: Now, what is the comparison they make between Tia Sofia and her sisters?
- 87 F1: ((...)) the church..
- 88 P: Right. They are always at home or at the church. What do they do at their home? What to they do? What do Mexi[cans
- 89 F1: [They make food.]
- 90 P: Right. They cook. They cook. And what is the typical food of Mexicans?
- 91 AA: ((...))
- 92 P: Uh?
- 93 AA: ((...))
- 94 P: Ok, what's that?
- 95 A: Tortilhas.
- 96 P: Yeah, Tortilhas. That's a typical Mexican food. Tortilhas. Typical Mexican food. Tortilhas.
- 97 F6: Tortilhas?
- 98 P: Uh?
- 99 F6: Tortilhas?
- 100 P: Yes, Tortilhas. What is guiso?
{Pausa sem fala}

- 101 P: What is guiso, uh, what is it called in Portuguese? Uh, In English is..
- 102 M3: It's a soup..
- 103 P: It's a stew. In English you call it a beef stew, ok? Uh, ensopado? What is it? How do you make an ensopado? How do you make it?
- 104 M3: It's a beef with soup...,vegetables.
- 105 P: Ahã. Beef with vegetables, ok. That's a guiso.
{F5 chega}
- 106 P: Come on in! All right, ok? Now, what do her, do her sisters say about anglos? What do they say about anglos? Gringos?
- 107 AA: ((...)) gringos look alike.
- 108 P: All right. All gringos look alike, ok? All gringos look alike. There's no difference. Do you agree with that statement? Do you agree with that statement? What do we say about Japanese?
- 109 AA: {Risos}
- 110 M4: All Japanese look alike.
- 111 P: Yeah, ok. We say all Japanese look alike, right? So, she is saying, a Mexican woman is saying: "All gringos look alike ok?, right? (What if) we talk about stereotyping, right? Stereotyping, ok?
- 112 A: ((...))
- 113 P: Mhm, we say that all Japanese look alike, all Japanese look alike, they all look alike, ok? All right? And, all right, so, what kind of jokes do they tell in their family? They told Sofia's jokes, other people told jokes, this family, they told Sofia's jokes. And she talked, remember, she had a mixture, of black-tex-mex, now, when she sings, uh,..
{Professora canta}
- 114 P: That's the way the people in the south of the United States speak, that is the accent. It's sort of like the northeast in Brazil, ok? They have a different accent. The people in the south of the United States have a different accent, sotaque, ok? They have a different accent.
- 115 F1: From the north?
- 116 P: Yes, ahã, people from the north.
- 117 F13: Da onde que é? Como que eles falam? ((...))
- 118 P: Yeah, ahã, uh,..
{Professora canta novamente}
- 119 P: Ok? That's the way the people from the south of the United States speak, all right?. In the middle of the form, right, in the middle of the form. All right, so you have the general idea of Tia Sofia. Now let's listen to it again, or do you have any questions? Do you have any questions?
{Pausa sem fala}
- 120 P: No questions? Ok, all right.
- 121 A: No.
{Professora coloca o CD para tocar novamente}
- 122 P: Ok, all right. Any questions here? Any observations? Anything you'd like to talk about the poem? Tia Sofia, ok? All right. I just thought this would be a sort of a warm up activity.

2ª parte da aula: A professora anuncia que no encontro do dia 08/03/97 três estrangeiras visitarão a sala para serem entrevistadas pelos estudantes. Pede aos estudantes que formem duplas com o objetivo de prepararem as perguntas a serem feitas. Neste momento, pedimos a M3 e F13 que se deslocassem para uma sala vazia para que pudessemos registrar a interação da dupla:

3ª parte da aula: F13 e M3 voltam para a sala. As outras duplas terminaram a preparação das perguntas. A professora pede então que troquem de pares e treinem uma vez mais as perguntas para a entrevista com as estrangeiras. Depois desta tarefa, fazem um intervalo de vinte minutos.

4ª parte da aula: Ao voltarem do intervalo, a professora pede aos alunos que a entrevistem, objetivando mais uma vez aperfeiçoar as perguntas que serão feitas às estrangeiras:

- 1 F10: ((...)) Rio de Janeiro being the same as ((...))
- 2 P: Uh, in truth, I really don't know very much about that. But I know that, uh, I think Brazil was, uh, disqualified, uh, and I think they are looking at Argentina as a possibility, uh, being the city of the Olympic Games in the year 2004. Uh, just one thing: ((...)) their group alone, anybody can jump in and ask questions, ok? Anybody can ask questions. Anybody can ask the questions.
- 3 M4: What's your opinion about sexual violence against children in Brazil?
- 4 P: Well, uh, sexual violence in general, I think is, it's just awful ok?, because, uh, children are innocent, they have no way to defend themselves against it. In Brazil, it still, uh, something that is, I would say hidden ok?, it's not visible, ok?, so that makes it a terrible problem for Brazilian children, because we do not see the extent of the problem as yet, ok? So, I think that's, uh, something that we have to work on, something that we have to improve, ok?, (in the), we deal with the problem of sexual violence against children.
{Pausa sem fala}
- 5 A: Anybody else?
- 6 P: Ok, anybody can ask the questions ok?, but don't (put up) your hand, just ask.
- 7 F7: ((...)) some ideas about the Brazilian people. Some people say that Brazilian are lazy. I disagree. I think Brazilians are so happy. What do you think about our /quiultur/?
- 8 P: Mm, our, our culture?
- 9 F7: Yes.
- 10 P: Ok, uh, I think Brazilians are happy, I don't think Brazilians work a lot, ok?, for the rewards they get from their work, I think it's very, very small, very limited and that is discouraging to people when you work very hard and get a very small return. So, it's very discouraging, it's not that people are lazy, ok? The social situation also does not contribute to people, uh, you will work hard, if you are working for yourself. If you are working for somebody else, then, the tendency is for you not to work as hard, in my personal opinion.
- 11 F13: P, I wasn't first class and you say you aren't from Brazil, where are you from and did you..

- 12 P: Where are you from? ((...)) Ok. I am from Panama, right? I am from Central America, ok? Uh, but I was born in Jamaica, ok? And I grew up in Panama.
- 13 M4: Really?
- 14 P: Yes, uhum.
- 15 F13: Ok. Can I ask the second one?
- 16 P: Uhum.
- 17 F13: Did you think Portuguese a difficult language?
- 18 P: Uh, not really, you know, because it's very, it's very close to, uh, to Spanish. What is difficult is, uh, getting rid of the Spanish accent is very difficult, ok? But ((...)) was not, I had to work on it, but it wasn't difficult.
- 19 F10: How about English?
- 20 P: English, uh ((...)) in Panama, uh, some groups of black people, some groups of black people speak English as a first language, ok? So, in my family we spoke English first and we went to school and we learned Spanish, ok?
- 21 F8: How long, how long did you live in Panama? Panama no, eh., Jamaica?
- 22 P: In Jamaica, I lived there untill I was about nine years old.
- 23 F8: Do you remember anything from your childhood?
- 24 P: Childhood? Yes I remember a lot because my family, uh, my brother still lives in Jamaica and so, we go back and visit my brother and..
- 25 F8: Could you tell me something about the country?
- 26 P: Uh, it's a very, it's an island, ok? It's an island, it's a very small country, uh, the beaches are beautiful, beautiful beaches, uh, there are a lot of social problems in Jamaica but when I lived there, I won't tell you, when I lived there, there were very few social problems, ok? The people got along well with each other. Now there is a big division between the wealthy people and the poor people, and there is a lot of conflict, ok? But the country, uh, nature is very beautiful and, I would say the people are nice as well ok? But, you know, you have to take into consideration the social problems of the country.
- 27 F13: Uh, can I ask another question?
- 28 P: Uhum.
- 29 F13: The tourism is, is increasing nowadays in Jamaica. How do you see it?
- 30 P: It's always, it's always been a tourist, uh, a tourist country, ok? And you, uh, fabulous hotels, uh, and that is part of the problem as well, as part of the social problem, because, uh, the tourists come in with a lot of money, ok? They are very rich and, uh, they can see the people, uh, living in a very, uh, luxurious life, ok? And there are people who are starving who do not have any food. So, that is a big problem, yes?
- 31 M1: Lilia, I think Jamaica is, uh, a very interesting country, specially about music and the crime. Uh, someone told that, uh, there are, uh, so many violence there. Uh, what kind of, uh, specific violence, does exist there?
- 32 P: Ok, the type of violence that exists in Jamaica is for example, uh, we, we had a friend, uh, he of course, he's fairly, fairly wealthy, fairly wealthy, who, I would say, probably middle class, uh, he had, he, someone knocked on his door and he went to open the door and the person simply shot our friend, ok? Uh, he was, he was murdered, for no business, simply because he has wealthy ((...))
- 33 A: To get money.

- 34 P: Yeah, to get money.
- 35 F13: Back to Panama, how can I pronounce?
- 36 P: Panama
- 37 F13: Panama. Why did you live the country?
- 38 P: I left Panama to go to school, to go to school in the United States, and did my undergraduate degree in the United States and I did my masters, and got married, and went to Africa, went back to the United States and then came to Brazil .
- 39 F13: Why Brazil?
- 40 P: Because my husband had, uh, students, graduate students here in Brazil collecting data ok? And uh, he came to Brazil first, he liked the country and said: "Let's go and see what Brazil has got". So I came down here and liked Brazil myself and we decided to stay.
- 41 AA: {Risos}
- 42 P: Uh?
- 43 F13: When was it?
- 44 P: Uh, before you were born!
- 45 AA: {Risos}
- 46 P: No, I'm just kidding. Nineteen, nineteen seventy-four?
- 47 F13: No, nineteen seventy-three.
- 48 P: Ok, almost! Almost, before you were born, ok?
- 49 M4: Do you like Brazilian music?
- 50 P: Yeah! I do, I..
- 51 M4: What kind?
- 52 P: Uh, let's see like, uh, country, uh, I also like, uh, very romantic music.
- 53 M4: Ok.
- 54 F5: How did you feel when you first met a Brazilian people, a Brazilian person?
- 55 P: Uh, I first met Brazilians at the United States and, uh, they were very friendly, uh, that was one of the reasons why we wanted to come here, people are extremely welcoming and so, uh, it was a very positive impression, ok? Impression.
- 56 F5: Thank you.
- 57 M1: Why did you, why did you decide to live here?
- 58 P: Here, Uberlândia? Or Brazil?
- 59 M1: ((...))
- 60 P: Uh, uh, I guess because we liked the people, we liked the climate, we liked uh, food.. ok?
- 61 F13: Are your husband what, eh, American?
- 62 P: Yes, my husband is American.
- 63 F15: As soon as you came to Brazil you put your foot in your mouth ((...))
- 64 AA: {Risos}
- 65 P: Yes, sometimes, sometimes I put my foot in my mouth. An example, let's see....., I can't think of anything before hand, but I'm sure I did, I'm sure I did.
- 66 AA: {Risos}
- 67 F15: But, ((...))
{Aluna fala com a mão tampando a boca}

- 68 P: Yes, ((...)) exactly I haven't heard from anybody back here.. F2.. yes, right, ok.
- 69 M2: P, it's true eh, the United States, /interfere/ very much eh, in the domestic politic about, eh, about, eh, countries Central America?
- 70 P: Yes, very much. Panama is one of the countries where, uh, Panama became independent in 1903, ok?
- 71 A: When?
- 72 P: 1903, ok? Panama became an independent country. Became an independent country because the United States wanted to build the channel. And Colombia.. Colombia, Panama belonged to Colombia, right? And Colombia did not want to give the United States permission to build the channel and so the United States encouraged the small part of the country to separate from Colombia. So, there has been consistent policy, ok?, of interference. Uh, internal politics in Central America.
{Pausa sem fala}
- 73 F6: How did you chose your profession?
- 74 P: Uh, ok. I don't know if I chose my profession or my profession chose me.
- 75 AA: {Risos}
- 76 P: Uh, but, actually what happened was that, uh, every one, every one no, that's an exaggeration but many, many, many of my sisters and brothers are teachers and they teach languages, ok? And when I went to college, I studied languages and so, as a natural consequence.. {limpa a garganta} I became a language teacher.
- 77 M1: Uh, what's your nationality?
- 78 P: What's my nationality?
- 79 M1: Yes.
- 80 AA: {Risos}
- 81 AA: [Brazilian..]
- 82 AA: {Risos}
- 83 M1: ((...)) (citizen)?
- 84 P: ((...)) yes, uhum.
- 85 M1: ((...))
- 86 P: (Seven years.)
- 87 M1: Does the Panamanian people have the control of the channel?
- 88 P: Not yet. In the year 1999. In two years..
- 89 M1: Ok.
- 90 P: Panama should be in control of the channel.
- 91 M1: Uh, nowadays the control is...
- 92 P: Is in the hands of the United States, ok?
- 93 F5: What's the most exciting place you have ever visited here?
- 94 P: ((...))
- 95 AA: ((...))
- 96 P: The most exciting place..
- 97 F5: Yes.
- 98 M4: ((...))
- 99 P: I could say Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- 100 F5: Do you go, do you go there.. do you went there, eh, in February?
- 101 P: In February?

- 102 F5: Yes.
- 103 P: No.
- 104 F5: To see..[
- 105 P: [No, carnaval? No. I never go to Rio de Janeiro during carnaval. I haven't been to Rio for many years because I'm very afraid of Rio, ok? I become afraid of Rio, so I haven't been there for many, many years, but it's a beautiful city and whenever we had visitors from abroad we usually took them to Rio de Janeiro, we don't need to go, ok?
- 106 M4: Do you have any relative, eh, here in Brazil? [((...))]
- 107 P: [Yes, uh, I have a nephew].
- 108 F14: P, can, can you talk about something that is interesting in Panama?
- 109 P: Uh, let's see, uh, ..., ..., ok, the national dance in Panama is different, uh, because when you do the national dance you have to put on ((...)) very elaborate clothes and, uh, jewelry, and so on, ok? And, uh, it's a, it's a beautiful dance, uh, it has to become very, let's say, very stylized, ok?, very formal, uh, and the other thing is the type of, of shirts that ((...)), women wear certain type of clothes and men wear certain types of clothes and that becomes the most interesting thing about Panama.
- 110 F14: Ok.
- 111 F10: P, what ((...)) about education in Brazil and education in Panama?
- 112 P: Uh, I think the education in, in both countries are the same. Education is very good, but you know that Panama is a very small country, so that uh, in Brazil you have the chance of getting better education, ok?, uh, in Panama ((...)) get good education, ok? And most of the people, I guess it's similar here in Brazil, most of the people, uh, get a sort of education ok? I think ((...)) is that in Panama there's less illiteracy than in Brazil, ok? There are fewer illiterate people, people who can not read and write, there are fewer people in Panama than in Brazil, proportional.
- 113 F15: ((...)) {Aluna fala com a mão tampando a boca. Entende-se que pergunta sobre o Curso de Letras}
- 114 P: Yeah, I think it's good. I think it's good, improving anyway, uh, when I came here in eighty-two was one thing. And now that I got back in ninety-four I think it's improved considerably. It's much, much better.
- 115 F8: About Jamaica, is, uh, Bob Marley considered there like a god?
- 116 P: Yeah. He's, he's admired, uh, he's international, famous of course, ok? Uh, but I tell you that reggae, ok? Reggae, eh, is, was considered, uh, a ((...)) a fashion of very low class people, ok? Very low class people, ok?
- 117 M1: In your opinion, uh, what's the name, main male personality in Panama?
- 118 P: Uh, (Marrie Correa), she is the mayor of Panama City. She is the mayor of Panama city.
- 119 F2: Can you tell for us about your first experience here at UFU?
- 120 P: Ok, uh, first..., well my first experience was in the entrance in the university exam, you know, concurso..., ok?, that was my first experience at the university {fala rindo} and I had to, uh, I was, you know, I, I had many years of experience but I had never taken a concurso before, and so it was a very nervous ((...)) a nervous ((...)) a terrible experience.
- 121 AA: {Risos}
- 122 M4: What's your opinion about this class?

- 123 P: Mm. I don't..
- 124 AA: {Risos}
- 125 P: Uh, I think it's a good class, uh, you need to, uhm, to, eh, practice more, ok? Uh, you need to forget about "I'm making a mistake, I can't talk". Talk and make mistakes!, because that's the only way we're going to learn, and you need to listen to a lot of, uh, tapes in English, uh, try to talk to people. That's the only way we're going to learn to talk is by talking.
- 126 F15: ((...)) {Aluna tapa a boca com a mão}
- 127 AA: {Risos}
- 128 F15: ((...)) .. what animal? What animal?
- 129 P: What? Uh?
- 130 F15: (Animals) ((...))
- 131 P: If I could be an animal, what animal would I be?, I would be a boxer dog, a dog.
- 132 F15: What?
- 133 P: A dog.
- 134 AA: A dog.
- 135 P: Mhm, because I have boxers, I love dogs.
- 136 AA: {Risos}
- 137 P: I have two dogs.
- 138 F15: Two?!
- 139 P: Two.
- 140 F14: ((...))
- 141 P: Uh?
- 142 F14: ((...))
- 143 P: Have what?
- 144 F14: ((...)) /keits/.
- 145 P: I'm sorry I can't understand.
- 146 M4: Cats.
- 147 P: Cats? I have a sort of a strange relationship with cats. A love-hate, love-hate relationship with cats. Uh, we had a cat, and the cat, we had a cat for seventeen years. Uh, it was a very special cat, and the cat sits down on the couch beside me and move over, and move over, and move over and finally he bites me.
- 148 AA: {Risos}
- 149 P: But I ((...)) for dogs.
- 150 F11: I prefer cats.
- 151 P: Cats? Do you like cats? Ok. Any other questions?, ok, all right, and let's, let's close up for our ((...)) here. The point of this was for you to get a chance to use your questions and ask your questions, before you and the rest of the class came in what I said was that we had three phases of the interview. First, you develop your questions, then you interview each other and then you interview me. Now, the next week Saturday, ok? When the people come, we won't be here in such a big group, there will be smaller groups and each person will have a chance to speak with the individuals and then, you will report back to the class, what you talked about with te person ((...)), ok?
- 152 A: All right.

153 P: All right.

5ª parte da aula: Professora pede aos estudantes que peguem o texto sobre Madona:

- 1 P: Now, we go on to Madona, Where's your text? Do you have your text?
- 2 AA: Yes.
- 3 AA: {Estudantes conversam entre si}
{F13 sai da sala}
- 4 P: Ok, here's the original ok? This is the original right? Uh, as you know, yesterday or was it today? Yes, yesterday, right? Today is not Friday. Yesterday Evita started playing in the [movie..
5 M3: [Center 2.]
- 6 P: Movie theaters in, at shopping Center and Bristol, ok?
- 7 A: Oh!
- 8 P: Right. Who is, who was Evita Peron? Evita Peron..
- 9 AA: {Estudantes discutem entre si}
- 10 P: Uh?
- 11 M2: She was [my opinion, eh, eh,...]
- 12 M2: [{F5 canta uma parte do coro da música Don't cry for me
Argentina}]
- 13 AA: {Risos}
- 14 M2: She was a, a famous wife, eh, eh, of, eh, general, eh, eh, a, a militar, arg-, arge-?
- 15 P: Argentinean, mhm, ok? What else do you know about her?
- 16 M1: [In the..
- 17 F13: [((...)) she was the [same ..
- 18 M1: [Her early years, he was a, she was a prostitute and she became the wife of the, of..., ..., eh, Argentinas president and uh, she, how can I say, incentivar?
- 19 P: Uh, I would use the word fomented, she..., fomented, but that's, that's sort of a very formal word, she
- 20 F: Motivated?
- 21 P: Motivated, yeah, she motivated.
- 22 M1: She motivated to build uh, some public institutions in Argentina and, she, she helps Peron so much.
- 23 P: Mhm.
- 24 M1: In his action.
- 25 P: Mhm, ok. What kind of person whas she? What kind of, uh, uh, I don't know how to put it, uh, ..., was she, uh, do you think that Argentineans liked her, let's put it that way ((...)) do you think that Argentineans..
- 26 F15: Yes.
- 27 M3: They loved her.
- 28 AA: They loved her.
- 29 P: They loved her.. she was considered a wonderful person.. all right? Ok, let's look at the.. uh? Yes? {Alguém parece querer falar algo}.
- 30 F13: And they hate Madona now.
- 31 P: Yes. They hate Madona now. Why do you think that is the case? Why do they hate Madona, why?

- {Pausa sem fala}
- 32 F13: ((...)) but someone, some people, ((...)) and they say, I don't know, can I say
uh, the movie, uh, tells the truth history ((...)) Argentina, and ((...))
- 33 P: Mhm, ok (anybody)?
- 34 F15: ((...)) Madona is a, a different person.
- 35 P: [Ok.]
- 36 F15: [And, uh, how can I say, descuidada, I don't know..
- 37 P: Different in what way? Explain what, what you mean when you say she's a
different person.
- 38 F13: That's because of the movie, not the person Madona.
- 39 AA: ((...))
- 40 A: Yes, no.
- 41 F8: [((...))]
- 42 F15: [((...))]
- 43 F8: ((...)) is like Evita in the beginning. Evita is a, prostitute?
- 44 P: Mhm.
- 45 F8: And Madona is vulgar, how can I say this?
- 46 P: Vulgar.
- 47 F8: Vulgar, and that remind us the beginning, before she married with Peron.
- 48 P: Mhm.
- 49 F13: They take the ((...))
- 50 P: Mhm, ok, right.
- 51 M3: ((...)) I haven't, I haven't saw the, the movie yet but, maybe the movie
emphasizes the bad size of Evita.
- 52 P: Ok.
- 53 F: Evita?
- 54 M3: Uhum.
- 55 A: I think that.
- 56 F: ((...)) every size is the bad aspect of, of..((...)), ok?
- 57 M3: So, maybe the Argentineans are mixing up their points of view and con-,
uh, mixing up Madona's with Evita..
- 58 F: Evita, yes I agree with M3.
- 59 P: Ok, let me ask you a question.. Do you think movies portrait, movies
present the real uh, the real person, you know, the, the true story?
- 60 A: No.
- 61 F15: No, they try but.. {começa a rir}
- 62 P: Why? Why not? Why, why is it that movies..
- 63 F8: ((...)) uh, you create, you put something [else..
- 64 F13: [((...)) to your own opinion, your
point of view, yes?
- 65 P: Uhum, ok.
- 66 F13: And sometimes, it's not the others point, you say ((...))
- 67 P: Mhm, ok, yeah. That's true. So, you know, a movie will never show..[
- 68 F13: [Just
one side.]
- 69 P: Yeah, will show one side or one aspect of any situation. Uhum.
- 70 F15: ((...)) interests?
- 71 P: Mhm, mhm. Yeah. What are the interests that, uh, motivate movies?

- 72 M1: Financial.
 73 P: Primarily financial.
 74 F8: Commercial..
 75 P: Commercial interests.., commercial interests motivate movies.. ok, right, let's read the article, let's go through it and read it aloud, ok? Uh, each person, each person should read one or two sentences, ok? Volunteers, ok? To read the sentences in the, in the text, aloud, ok? Who wants to start?
- 76 F3: Me.
 77 P: Ok.
 78 F3: {Inicia a leitura}
 79 P: ((...)) she was involved?
 80 F13: Many scandals.
 81 P: Uhum, many scandals, uhum, and what else?
 82 A: [[[...]]]
 83 P: [Mhm, what else?]
 84 M3: She reminds a Sex appeal ((...)), she reminds a sexual woman.
 85 P: Mhm, ok. She, she, what she, she was, she was, uh, portraiting, uh, or living out a homosexual female, a lesbian, ok? In other words, she painted the ((...)) with women, in other words, she was going with another woman.
- 86 F: She was going out with another woman?
 87 P: Yes, with another woman, yeah, not a man, uh, what is our standard procedure? What is our standard belief? What is our conventional belief? What do we believe? Most of us? About..
- 88 F15: About what?
 89 P: About man and woman.
 90 M1: ((...)) heterosexual relations.
 91 P: You must have heterosexual relations. You must not be gay. You must like man if you are a woman, you must like a wom-
- 92 AA: {Risos}
 93 P: A man..
 94 AA: {Risos}
 95 P: Ok, all right, that is standard conventional belief, ok? Right?
 96 AA: {Risos}
 97 A: ((...))
 98 AA: {Risos}
- 99 M3: I, I agree with the lesbians, because woman is so good. They [are surely..
 100 P: [Ok, you agree with the lesbians, ok? Do we have a lesbian community in, in Uberlândia?
- 101 M: I think so..
 102 AA: ((...))
 103 P: Yes.
 104 M3: [I think we have but..
 105 P: [Yes.]
 106 M1: ((...)) we have but not as an, an institution.
 107 AA: No.
 108 M3: But we have homosexual pubs here, we have homosexual community. Of course we have....,....

- 109 P: I don't think so. ((...))
 110 A: Da João Naves?..
 111 AA: {Risos}
 112 P: Ok.
 113 M3: ((...))
 114 M: Arpege.
 115 F13: [Arpege,]
 116 A: [Arpege]
 117 AA: {Risos}
 118 F: É isso mesmo.
 119 P: Ok, all right. That's the name of a Pub ok? Is that a lesbian or, ((...))
 120 M: I don't know.
 121 P: Gays.. ((...))
 122 AA: ((...)) Starnight.
 123 P: [Starnight?]
 124 F5: [Starnight?]
 125 M3: [Starnight isn't a homosexual pub, it's a heterosexual.
 126 F5: Yes, a couple, lesbian, eh, homosexual ((...))
 127 F13: The one in João Naves?
 128 F5: Yes.
 129 F13: Really?
 130 AA: {Risos}
 131 P: Ok, all right. Right, let's continue on. Any other questions about this, this part here?
 {Pausa sem fala}
 132 P: All right, let's continue, next, who wants to read? ..., next..
 133 F15: {Aluna continua a leitura}
 134 P: ((...)) Does anybody know what (chacras) mean? What are (chacras)?
 135 F: (Chacras)?
 136 F: (Chacras)?
 137 P: Uhum. Yeah, what is it?
 138 F: Destiny?
 139 M2: (Chacras) are points, are coins in the metaphysical body, I think you can, eh, they're, eh, are relation with, eh, culture Indian..
 140 P: Uhum.
 141 AA: {Comentários baixos e paralelos}
 142 M4: ((...)) responsabilidade no corpo humano, né?
 143 P: Uhum. That's what he said. That's what he said yeah, uhum, yeah. Ok, I didn't know what (chacras) are. No, no idea, no idea. I know it's related to India but ((...)) ok, so it relates to the vital points in the body ok? All right, thirty-eight and counting, what does it say, thirty-eight and counting, what does that mean, thirty-eight and counting?
 {Pausa sem fala}
 144 M2: Confess.
 145 P: Uh?
 146 M2: Confess, trinta e dois anos.
 147 P: Yes, right, in other words, uh, for example, if you were to ask: "Lilia, how old are you?", I would say: "Twenty-nine and counting".

- 148 F13: ((...)) counting.
 149 AA: {Risos}
 150 P: [Twenty..
 151 F13: [Twenty-nine and counting]
 152 P: In other words..
 153 F13: ((..))
 154 P: Uh? Yes! Right! Exactly! Fifteen and counting.
 155 F13: Fifteen...
 156 P: And counting, ok?
 157 AA: ((...))
 158 F13: [((..))]
 159 P: [Counting. Twenty-nine.. counting. Thirty, thirty-one, thirty-two, thirty-three, or would say: I'm going to be twenty-nine for the third time.
 160 F15: For the third time?
 161 P: Yes!
 162 AA: {Risos}
 163 P: Did you understand that?
 164 A: Yes?
 165 P: Yeah., deu prá entender, pegô? Yeah? Ok, right..
 {Pausa sem fala}
 166 P: Uh? Yeah, She's made up to look like a ((...)) right? OK? Continue, please.
 Next.
 167 F13: {Aluna continua a leitura}
 168 P: ((...)) angry with her because here a woman with success and power. Do you agree with that statement?
 169 F13: Yes, I agree with it.
 170 P: What do the men say in the class? Do you agree with that statement?
 171 F: Men!
 172 M1: ((...)) I think the majority of the Argentinean people, uh, did not like, uh, Evita, uh, by this.. propose, by this, uh, formation..
 173 P: Mhm.
 174 M1: Ok?
 175 F13: But people, but people is afraid of woman with success and power, specially men.
 176 M1: [I think the..
 177 F13: [They don't like ((...)) and power]
 178 M1: I think the article tells about uh, all people in the, in the world, ok? But Argentinean people, it's a, how can I say exceção?
 179 P: Uh?
 180 M1: How can I say exceção?
 181 P: Exception.
 182 M1: Exception?
 183 P: Uhum.
 184 A: ((...))
 185 M1: A-, Argentinean people is an, an excep-?
 186 P: Are an exception.
 187 M1: Are an exception in this case.

- 188 P: All right, uh, let's get back to the statement. Women with power and success. What can you think?
- 189 M3: Both of them are.. powerful, successful, and...,...
- 190 P: Mhm. But, do you think people like women, ((...)) powerful, [successful..
- 191 M3: [No, of course, of course not, of course not, there is, there is some, stereo- stereotype about women all over the world, ok?, and uh, not just women, but with powerful and successful people as M1 said.
- 192 P: Mhm.
- 193 M3: I think the success power of the others, uh, became, the o-, became the others, the other ones no comfortable..
- 194 P: Mhm.
- 195 M3: Uncomfortable.
- 196 P: Mhm. It makes people jealous, right?, people become jealous, uh, when someone has success and power, ok, continue reading..
- 197 F5: Her daughter.. {aluna faz leitura de parte do texto}
- 198 P: Her [daughter..
- 199 F: [Yes, ((...))
- 200 P: ((...)) her daughter, right?
- 201 A: ((...))
- 202 P: Mhm, it's her uh, daughter's name [ok?
- 203 F: [Yes.]
- 204 P: Her husband's name is...
- 205 M3: ((...))
- 206 P: Is Italian, right?
- 207 F: ((...))?
- 208 M3: ((...))
- 209 P: Ok, next, continue, please, I guess we're are sort of running now, because I'm afraid we're gonna have a problem with electricity ((...)) ok?, right, go ahead! Next, somebody, anybody.
- 210 M1: {M1 começa a ler}
- 211 P: ((...)) is her liveness, her ability to create situations that are interesting, ok?
- 212 M1: {M1 continua lendo}
- 213 P: Mhm, ok, all right. (Nose-job), in other words a (Nose-job) is to fix her nose, but, but we know she wasn't going to fix her nose, she was going to have a baby, ok?, all right, so she's being ironic, she's being ironic..
- 214 M1: ((...)) gíria?
- 215 P: Uh?
- 216 M1: A gíria..
- 217 P: No, no. Not at all. She's going to, uhm, she, she was going into, uh, caesarean section, ok?, all right?
- 218 AA: ((...))
- 219 P: She was going to have a baby, ok, so she's ((...)) a (Nose-job), {sorri} strange.
- 220 AA: ((...))
- 221 P: All right, good. Is there anything else you would like to discuss? In terms of Madona?
{Ninguém responde}

6ª parte da aula: Ao encerrar a discussão sobre Madona, a professora diz à turma que trouxe a música dela “You’ll see”. A professora distribui as folhas com os versos da canção com espaços a serem preenchidos. Coloca o CD para tocar, realizam a tarefa e a aula termina. Neste encontro estão ausentes F9 e F12.

Aula do dia 04/03/97 - 7º encontro

1ª parte da aula: A aula inicia com a professora questionando os estudantes sobre o filme “Evita”. Pergunta se assistiram ao filme e suas opiniões. M4 inicia dizendo que não gostou e explica:

- 1 M4: ((...)) because they, they, eh, how can I say retratar?
- 2 P: To show.
- 3 M4: They shown Evita Peron, eh, she’s a BAD woman. I don’t like it. Eh, how can I say prostituta?
- 4 P: Prostitute.
- 5 M4: Yeah! She’s, eh, ((...)) eh, a prostitute. I don’t like this.
- 6 P: Mhm. She was shown as a prostitute, ok? You know, there’s another word for prostitute in English..
- 7 AA: ((...))
{Professora vai até ao quadro}
- 8 A: Bitch.
- 9 P: Yeah, ok? Uh, prostitute, {professora escreve no quadro} ok?
{F13 chega}
{Professora escreve a palavra whore no quadro}
- 10 M3: Bitch? Bitch is a slang or a bad name?
- 11 P: Uh, it’s a bad name.. ok? A bad name..
- 12 AA: {Estudantes começam a rir de F13. Ela faz pose para a câmera de vídeo.}
- 13 P: What happened?
{Pausa sem fala}
- 14 P: Ok, all right, no problems. Ok, what did you say? {olha para M1}
- 15 M1: ((...)) even that uh, she was, ((...)), she was a prostitute, uh, ..., she was also a, a great woman. Because, uh, she helped, her, uh, she helped, uh, ..., What’s the name.. uh, Peron..
- 16 P: Mhm.
- 17 M1: She get uh, ((...)) and uh, ..., she was, she was her, uh, her partner all, all the moments that, uh, she, she was, that she, that he wanted her help.
- 18 P: Mhm, all right. So she was a ((...)) ok?, all right? What, uh, would you recommend the movie to your classmates, would you recommend the movie to your classmates?
- 19 M4: It’s a good movie. Because she eh, it’s a historical movie, historical?
- 20 P: Uhum.
- 21 M4: Historical movie. Eh, ..., how can I say diretor?..
- 22 M3: Director.
- 23 M4: ((...))
- 24 AA: ((...))
- 25 P: Director?

- 26 M4: Eh,,,,,, he talk about political life of Argentina.
 27 P: Mhm, mhm.
 28 M4: Good, good movie.
 29 P: Ok, all right. Now I have another question for you. Why do you think, ok, everybody heard what M4 and M1 said about Evita right? They liked the movie ok? But M4 said that he did not appreciate the fact that Evita was presented simply as a prostitute ok? Right? All right. May I ask you a question? Why and what are the reasons, why,,,,,, this presentation, if you can call it that, this movie was so negative toward Eva Peron? Why do you think?.....
- 30 M3: This movie is, is a, an American production, ...,
 31 P: Mhm.
 32 M3: Maybe this is one of the reasons.
 33 P: Ok.
 34 M3: I'm not sure..
 35 P: Mhm.
 36 M3: Because I don't have, uh, those information about that film, I haven't, I haven't, uh, read anything about that, but, maybe, this is one of the reasons..
 37 P: Mhm, ok, so ((...)) and what else? Anything else?
 38 M1: Mayb-, maybe is a, ..., in my opinion there is a criticism, uh, about the Evita's image, uh, uh, it's so clear, in this, in this film, but, it's the, how can I say, ..., the character about Evita ((...)) sh-, sh-, she was always using, uh, ((...)) to, to get uh, ((...)) objectives, and uh, sh-, she made, she made ((...)) how can I say caridade?
- 39 P: Charity.
 40 M1: Charity..
 41 P: Uhum.
 42 M1: Uh, she was, she was..., he and she, Peron and Evita was always eh, making charity to, to get, uh, to, to keep, to keep the power, in my opinion.
 43 P: Mhm.
 44 M1: They were using the people in this way.
 45 P: Mhm, ok, all right.
 46 M3: I haven't saw the movie yet but I think they... they didn't show us any lies, ok? Because actually Evita was a whore,..
- 47 P: Mhm.
 48 M3: A prostitute, ok?
 49 P: Uhum.
 50 M3: But maybe they emphasized, this kind of her personality a lot.
 51 P: Mhm. How do you think Argentineans feel about the one, about Evita herself and about the portrayal of Evita in this movie?
- 52 M4: The Argentinean people considered Evita eh, insana? How can I say?
 53 P: Insane..
 54 M4: Insane. And Madona, they considered it's a prostitute.
 55 P: Mhm.
 56 M4: So,,,,, eh, I'm sorry, ..., esqueci. {aluno faz um sinal que vai parar de falar).
 57 M2: ((...)) between eh, Madona and Evita ((...))
 58 P: Mhm, ok, all right. According to the Argentinean, ok? It's not a good

- portrayal of uh, Evita right? Ok? And let's hear from, the, the gallery back here, ok? Let's have some talk from the gallery back here.
{Pausa sem fala}
- 59 F1: I didn't see the movie yet, I think that you ((...)), but I want to see.
60 P: Mhm.
{Pausa sem fala}
- 61 P: Do the people in the class like to go to movies? Do you like to go to the movies?
- 62 AA: Yes.
63 AA: {Risos}
- 64 P: Ok, what kind, what kind of movies do you like to see?
65 F13: Water and sugar.
66 P: Uh, romantic.
67 F13: Yes, romantic.
68 P: Romantic, mhm.
69 F13: No, I, ..., ((...))
70 P: She likes romance, mhm,...,.... Is that all?
71 F: Aventura.
72 P: Adventure movies..
73 F: ((...))
74 P: Action, uhum.
75 F: Violence.
76 P: Violent movies.. mhm, ok.
77 F: ((...)) I don't like.
78 P: Uh?
79 F: I don't like.
80 P: Why don't you like violent movies?
81 AA: ((...))
82 F: I don't know why..
83 F13: I like happy ends, just happy ends.
{Pausa sem fala}
- 84 F: Suspense.
85 P: Suspense?
86 F: Yes.
{F3 chega}
- 87 F3: Hello. {pede licença com um aceno}
88 P: Hello, mhm, come in! Somebody else is probably going to see Evita? Did you go to see Evita ? {Professora faz esta pergunta para F3} ((...)) {Sorri}. Ok, all right. Anything else you'd like to contribute? Any other thoughts? Any other ideas? ...,...,...
{Há muito barulho do lado de fora da sala – carros passando}
- 89 F: ((...))
90 F5: About the movie..
91 P: Uhum.
92 F5: ((...))
93 P: Uhum
94 F5: F13 and me, eh, {tosse} listened, eh, last semester when we are coursing the Latin 3?

2ª parte da aula: Logo após a atividade transcrita acima a professora confirma com os estudantes a entrega de uma fita com o “report” que seria a primeira avaliação do semestre.

3ª parte da aula: Tiradas as dúvidas sobre a avaliação, a professora informa sobre um texto (“Hausfrau Liberation”) a ser lido e discutido no encontro do dia 06/03/97. Pede a eles e elas que providenciem suas cópias e preparem o texto em casa. Confirma a entrevista com as estrangeiras no encontro de 08/03/97 e pede que organizem um lanche a ser oferecido.

4ª parte da aula: A professora divide a sala em três grupos para discutirem e resumirem três artigos agendados desde o início do semestre. Como alguns não tinham lido os textos ainda, pedem um tempo para tal. A professora dá-lhes quinze minutos. Depois da leitura feita, os estudantes passam a trabalhar em grupos. Registramos a interação do grupo formado pelos estudantes F13, F10, F9, M3, F11 e F14. O texto deste grupo fala sobre uma personalidade feminina americana “Martha Stewart”. O grupo inicia a discussão:

- 1 F9: She teach how to cook [((...))
- 2 F13: [I don't know. ((...)) a beautiful kitchen.
- 3 F9: Uh, a beautiful kitchen, only beautiful kitchen, and the people that saw this feel envy, sh-[
- 4 F10: [((...))]
- 5 F9: Yes. They...[
- 6 F13: [I don't like to cook, I don't like it. I hate {ri}. I don't want, I don't want it.
- 7 A: ((...))
- 8 F13: Ok, but I don't know.
- 9 A: ((...))
- 10 F13: Ok, but the, the, the article said ((...)) that some ((...)) woman, some woman that works with, eh..[
- 11 F10: [Talk about...[
- 12 F13: [works, work all ((...)) inveja ... qual o verbo, invejar?
- 13 F9: Envy.
- 14 F13: Envy ((...)) but I, in my opinion, my opinion, I'm not envy with this ((...)) because I don't wanna be a housekeeper... {faz um gesto e coloca a língua para fora, rindo}
- 15 F13: Do you?
{Pausa sem fala}
- 16 F13: And wait for her husband... oh! My husband, no!.
{Pausa sem fala}
- 17 F10: I agree with you.
- 18 F13: With her?
- 19 F10: With you.
- 20 F13: Ah! With me. Ok.
{Pausa sem fala}
- 21 F9: Many people ((...))
- 22 F13: Or hate her.
{Pausa sem fala}

- 23 F13: I think the point is ((...)) eh, modern woman think it's not, eh, think it uh, it will be better ((...)) to stay at home and take care of my children, take care of my, my husband, ok, that's, that's why ((...)) when they are late for their jobs, or the traffic, in the traffic, they think it, ok, oh! I wanna be like Martha Stewart, but when they think well I think they are right and they chose work in home, I don't know ((...)) of home, I don't know how to say...[
- 24 M3: [((...)) eh, ok, you can have...
- 25 F9: Why, why do they hate her?
- 26 M3: I think [they
- 27 F13: [Because they, they, she's a sterio-, [(steriot, steriotipo)
- 28 M3: [Stereotype]
- 29 F13: (Steriotip) of a, a happy ((...)) of a perfect woman, a perfect wife [((...))
- 30 M3: [((...)) I think Martha Stewart can get in order, ok? Eh, get in order two faces, two sides of the modern, modern woman lifestyle that is so difficult to get in order ok, 'cause she is...[
- 31 F: [To get?]
- 32 M3: To get in order.
- 33 F: Ah!, to get in order.
- 34 M3: 'Cause she, she isn't a house slaver, do you understand?
[A house slaver
- 35 F13: [But I think...[
- 36 M3: [Because she work outdoor..
- 37 F13: Outdoor?
- 38 M3: She, she work outdoor, she, she writes books, she has a TV program, she...[
- 39 F13: [But it is in the[
- 40 M3: [((...))]
- 41 F13: [It's not real, because her job is...[
- 42 M3: [And she has a Magazine]
- 43 F13: [Ok but it's not real, because..[
- 44 M3: [((...))]
- 45 F13: [Wait a minute! {faz um aceno }
because, because..[
- 46 M3: [((...)) finish my ((...))
- 47 F13: [No, wait a minute, because I ((...)) ok, wait {risos}.
Today I'm nervous {pega a borracha que caiu no chão}. Aqui ó. {Dá a borracha para M3}. So, I think that because it's not real, that she hav-, she doesn't have a house well organized, because her job is to show the people how to have a well-organized home, ok? And people don't, don't, don't consegue...
- 48 A: Get.
- 49 F13: Ok, people don't get the, the idea of she is real, the life that show in the TV is not real.
- 50 M3: This is the point I was trying to ((...)) because she is Martha Stewart, isn't a woman, she a human being, she a mark, she is a brand, she is ((...)) she [is uh...

- 51 F10: [((...))]
 52 F13: Yes.
 53 M3: Yes, no, not a business woman, she is a brand, ok, brand, uh..., for example
 forum...[
 54 F13: [Trademark].
 55 M3: Trademark. A brand ok? She is a woman but she represents, she represents
 all the desires a modern woman would like to be..[
 56 F: [Yes.]
 57 M3: [like to be, ok? Because
 modern woman are conscious, ok?, that they, they have to work outdoor,
 they have to be so busy, ok?, [they have to..

5ª parte da aula: Apresentação do primeiro grupo (o registrado por nós na 4ª parte deste encontro):

- 1 F9: We're going to talk about Martha Stewart. She's a woman that works with
 cook. She teaches how to cook, and how to keep your house well-organized
 uh, she is intelligent. She, she is a (image) a perfect woman. She has a TV
 program. She sells a lot of books and uh, make much money. She [((...))
 2 M3: [Martha
 Stewart uh, begun her career with just one book about these how to manage
 these skills F9 said ok? And in the last year, she earned more than 2 hundred
 million dollars with her ((...)), ok? Eh, her, the, her books the sell, the sell of
 her books and her magazines about these subjects: cooking, housekeeping ok?
 and some more information about eh, how to fix by yourself, by yourself
 something in the house, ok? And F9 told us that Martha Stewart ((...))
 because Martha Stewart ((...)), she represents uh, a brand, she represents a
 wonderful woman who, eh, who can work outdoor, take care, of the chil- take
 care of the children, take care of the husband, uh, tidy up the house fix
 something at the house, fix something at the small farm ok? and be thin,
 beautiful, blond and well-treated ok? So, so we thought, she is, she thinks, she
 a image you know..
 {Pausa sem fala}
 3 F9: And because of this she is hated ..[
 4 M3: [loved, hated,
 5 F9: [loved and hated.]
 6 M3: Yes, because of this she is loved, ok? Someone loves her, ok? But, uh, some,
 some hate because when the modern woman were, uh, or, are in the a traffic
 jam, ok, and thinking about how many things she has to manage, how many
 things she has, she has, eh, they have to do, ok?, and sh-, they remind to, to
 Martha Stwart, ok? image, they hate her.. did you understand? They hate her.
 And they prefer hating her then hating her own lives, her own poor lives, ok?
 A real woman who has to work out, who can't be thin, who can't be beautiful,
 ok? Who can't make uh, their looking better, ok? And who can't look, look
 after her husband, their husband and their children, right, but Martha Stewart
 is a success of marketing, ok? She is really a success.
 {Pausa sem fala}
 7 M3: {Olha para as colegas e pergunta} Do you have more information ((...))

- {Pausa sem fala}
- 8 F14: No.
- 9 M3: No? But.. but.. well I suppose, uh, I suppose that's, that's all, ok? And now we have some, some questions for the class, ok? About our subject and first of all, any doubts? No doubts?
- 10 M1: To be or not to be, this is the question.
{Risos}
- 11 M1: A housewife or a businesswoman?
- 12 AA: A businesswoman.
- 13 M1: And, uh, we, we could found out in the text that Martha Stewart pretends be the both, be both of them, a businesswoman and a housewife, a perfect businesswoman, a so well /suced/ businesswoman and a well /suced/ housewife, and, and even being a thin, blond and beautiful and ((...)).
- 14 A: ((...))
- 15 F15: ((...)) {Aluna faz uma pergunta que parece ser um tipo de comentário, porém não é possível entendê-la}
- 16 M3: She, ((...))
- 17 F15: ((...)) {Aluna parece complementar o que queria dizer}
- 18 M3: For us... som- some ((...))
- 19 AA: ((...))
- 20 F13: I don't understand your question, F15.
- 21 F15: Eh, one day in her life she decided to be different another woman, ok? I don't know if ((...)) in the text but when she decided change her life? Or why?
- 22 F13: I think when she realized that another (woman) need some- something to support her.
- 23 A: ((...))
- 24 F13: No, but that's my opinion. And she realized that.. oh, I can, I can, sell this image.
- 25 M1: (F13), or to try to ((...)) woman to be independent..
- 26 F13: What?
- 27 M1: Uh, when she decided t ((...)) to, for the rights, women's rights to be independent.
{Pausa sem fala}
- 28 M3: (Pardon?)
- 29 M1: Uh, F15 wants to know uh, when uh, Martha Stewart decided to..[
- 30 M3: [become different].
- 31 M1: [Yes].
- 32 F1: [Yes].
- 33 AA: ((...))
- 34 M1: She ((...)) uh, I, I told that she, maybe, when she decided to fight to, for the woman's right.. be independent.
- 35 A: Ah!.. ((...))
- 36 AA: ((...))
- 37 M1: She will be independent..[
- 38 M3: [No, she isn't fighting for rights. The text doesn't mention this.. eh, she start.. [F15! {chama a atenção de 15}
- 39 M1: [I suppose..

- 40 M3: [Actually she started writing a book, about kitchen, about cooking, about housekeeping, ok? about tidying up their house.. and.. she grows her career developing a, a image ok? of a well /succeed/ housewife that could get in order the housekeeping, ok, their house duties with business.. [the working out..
- 41 F13: [I think sh- the /womans/ don't, don't, can't, can't get the well organized home, take care of children, take the husband and the house and she realized that, oh! I can.. save money with this, I'm gonna teach some.. /trai/, tricks?.. and make some /womans/ happy and see that, that's possible to have a.. a career and a well organized life inside the home.. that's my opinion.
- 42 M1: But, uh, does sh-, does she show, uh, does she, does she want to show, uh, ..., uh, a certain /typing/ of a, a.. How can I say.. a, a independent and [a..,
- 43 M3: [a perfect woman?]
- 44 M1: A perfect woman..[
- 45 A: [a modern woman]
- 46 F9: Yes.
- 47 M1: A modern woman, yes.
- 48 M3: Uh, in the reality a modern woman couldn't take care of their children as they would like to take, ok? and th- eh, they couldn't clean the house; how they would like to clean ok?
- 49 F10: At the same time..[
- 50 M3: [At the same [time..,
- 51 M1: [Do you see that, uh, a woman has, has capacity to, to develop this.. uh, two, two [activities..
- 52 M3: [both, both, ((...)) but they desire it, they desire it, so much, ok? They desire it a lot.. and Martha Stewart earns money selling this image, selling the satisfaction of these desires.
- 53 F13: But actually she's not a housekeeper too, like the..[
- 54 M3: [the.. [((...))
- 55 F13: [other woman they are /businesswomans/, because uh, we are discussing, uh, she, she don't, she doesn't clean the house, somebody cleans her house..
- 56 M1: [Yeah..]
- 57 M3: [She can't be].
- 58 F13: [She, she don't, doesn't cook, somebody cooks..[
- 59 F10: [((...))..[
- 60 F13: [for her ok? She, she's not a housekeeper too, she's a business woman like the others that she sells her book.
- 61 M1: Uh, so she is.. [((...))
- 62 M3: [She pretends, ((...)) she's hated 'cause uh, .. 'cause a, a normal, a real, 'cause a normal, a, a real, 'cause a real modern woman couldn't do that, so when a real modern woman are, is in a traffic jam ok?, so worried about all of the tasks, sh-, she must manage during the day and she, she won't do that 'cause she is so busy and she reminds to Martha Stewart, she hates Martha Stewart, ok? 'cause Martha Stewart can do that.., not can, can in, in cottages? {Pronuncia a palavra querendo dizer quotes}

- 63 P: Quotes.
- 64 M3: Quotes, ok? She pretends, sh- she is a, a portrait of a wonderful woman
[who can do that].
- 65 F13: [((...))]
- 66 M3: But actually Martha Stewart couldn't clean the house, fix the vans, eh, look
after the small farm (and) the house, [at the same time,...
- 67 F13: [Paints the wall..
- 68 M3: [Paints the wall, ok?..
- 69 F13: [((...))]
- 70 M3: [And she pretends, she
sells this /image/, the image of a woman who can do all of this tasks].
- 71 M1: Ok, I, I understand that she presents a, a, a image of a perfect and independent
and modern woman.
{F1 sai}
- 72 P: {Pergunta para F1} Are you leaving?
- 73 A: But she was..[
- 74 F10: [((...)) real life].
{Pausa sem fala}
- 75 F10: All of us women know about it. Yes.
- 76 A: Yes.
{Risos, pausa sem fala}.
- 77 P: All right. Uh, what about your questions? What about your questions to the
class?
- 78 F9: Uh, what kind of woman Martha Stewart is, or represents?
- 79 P: Ok, all right. Uh, actually, uh, I think many of the questions you are going to
ask, you probably answered in the discussion.
- 80 M3: Yes.
- 81 P: Ok? Any other questions?, So, you know, we'll dispense other questions. Let
me say that the discussion was very good ok?, as not enough people
participated ok?, many people just remained quiet, afraid to talk, ok? You
have to jump in, jump in, in the conversation, participate, uh, it's not going to
be perfect, right? It's not going to be perfect, but what is perfect?..
- 82 A: Who?
- 83 P: Uh?
- 84 A: Who is perfect?
- 85 P: Right, who is..[
- 86 A: [Martha Stewart..]
- 87 AA: {Risos}
- 88 P: Ok, Martha Stewart is not.. Martha Stewart is ((...)) right?, ok? So,
participate, jump in ok?, Make yourself ((...)) give your opinion, ((...)) your
opinion, ok? Yes? Anything else? Anybody else?
{Ninguém responde. A aula termina. Neste encontro todos os estudantes estão
presentes}

Aula do dia 06/03/97 - 8º encontro

1ª parte da aula: Como ‘warm-up activity’ deste encontro, a professora pede aos estudantes que escrevam em uma folha comentários positivos sobre o colega sentado à sua direita. Eles e elas realizam a tarefa e a professora pede então que entreguem a folha para o colega. Cada um lê o que foi escrito pelo colega. Neste encontro estão ausentes F6, F5, F10, F13 e M3.

2ª parte da aula: A professora diz aos estudantes que trouxe exercícios de gramática para serem feitos naquele dia (Making Questions). Distribui os exercícios e os estudantes realizam a tarefa. A chamada é feita enquanto isto e ao terminarem o exercício, a professora os corrige oralmente em conjunto com a sala.

3ª parte da aula: Após a correção dos exercícios, a professora pede que peguem o texto (“Hausfrau Liberation”) requisitado na aula anterior para discussão em sala. Alguns não haviam preparado e outros não o tinham ainda.

- 1 P: I’d like you to look at the article Hausfrau Liberation. Did you get a chance to read it? Did you have any opportunity to read it?
{Pausa sem fala}
- 2 P: Remember?, I handled it out on Tuesday, ((...))?
- 3 F1: I forgot.
- 4 P: Ok.
- 5 F1: Can I (take it now)?
- 6 P: Uh?
- 7 F1: (Can I take it now?, because I have ((...))?)
- 8 P: Photocopy? Do you want a photocopy?
- 9 F1: Yes.
- 10 P: ((...)) borrow from someone, ok?, all right.
{F1 se levanta, pega o cartão de xerox e procura o texto de alguém para tirar a xerox. Sai da sala para tirar a cópia. M4 sai junto para tirar xerox também.}
- 11 P: Ok. Now let’s look up the word Hausfrau {escreve no quadro} ok? What language is it from?, what language are we talking about here?, uh?
- 12 AA: German?..
- 13 P: Right. Very good, ok? We’re talking about German, ok? What does this ((...)). What does this word sound like to you?
{Pausa sem fala}
- 14 F: ((...))
- 15 P: Uh?
- 16 F: House..
- 17 P: Good, house. And what is this from? {Aponta para a palavra Frau}
- 18 F: From, eh...[
- 19 P: [Frau means Mrs. Mrs. means woman, ok, right? So, what could be the word in English?
- 20 F8: Housekeeper?
- 21 P: Uh?
- 22 F8: Housemaker?
- 23 P: Uh, close, house..[
- 24 AA: [wife, housewife..

- 25 P: Yeah, right, housewife. Right, housewife. Right, housewife, housewife liberation. Now, what is this? Housewife liberation? Did you have a chance to read the article? Did you read the article?
- 26 M1: Yeah.
- 27 P: Yeah? Yeah? Ok? Those of you who didn't read the article. What do you think, what do you think the article is going to be about?
- 28 F: ((...))
- 29 P: If you didn't read the article..
{Pausa sem fala}
- 30 P: Brainstorm. That's the ((...)) ok? That's brainstorm, ideas. What do you think the article is going to be about?
- 31 M1: Uh, maybe, uh, according to the title, uh, maybe, it tells about, uh, tasks in the house, about, uh, ..., obligation that a woman, a woman has in, in her house.
- 32 P: {Professora escreve algumas palavras no quadro} Mhm, ok, all right, good. Anybody else?
- 33 M2: I read the article.
- 34 P: Mhm
- 35 M2: Eh, ..., it, it, it relate eh, the /compition/ eh, between a man and, and the woman, and the, into their house.
- 36 P: Mhm.
- 37 M2: Eh, inside, inside work, eh, is a very, is a very critical, about the /convivence/ ...?
- 38 P: Uh, living together.
- 39 M2: Living together, eh, and, eh, eh, in this /compition/, competition..
{A luz é apagada devido a alguém ter encostado na tomada}
{Risos}
- 40 M2: Eh, eh, to, to care, to take care eh, children, or, né, eh, work, the women eh, can, can work and take care of eh, her, his house or her house?..
- 41 P: Her house.
- 42 M2: Her house.. while the man eh, works and can't, can't, eh, can't take care eh, his children eh, and, eh, and still watching, eh, TV.
- 43 P: Mhm, ok, all right. F4, did you understand what he said?
- 44 F4: (Me?)
- 45 P: Uhum. What did he say?
- 46 F4: Eh, I think.. th- the woman or the woman and the ..., ..., eh, ..., the ((...))?
((...))?
- 47 P: Mhm ((...))
- 48 F4: ((...)) and (wanted the woman) and, I can..., and, I think th- the woman, uh, ai num sei, ..., legislações da casa.
- 49 P: Mhm, ok. ((...)) in the home.
- 50 F4: But....
- 51 P: Mhm, ok, all right. Anybody else? Any other ideas?..... Have you heard about womens's lib?
- 52 M1: Is it talking about uh, psychological, uh, uh, how can I say this, psychological side uh, among th-, among the members of the family?
- 53 P: Who read the article? Did the.. {F8 se manifesta levantando a mão}
- 54 P: Ok, all right, go ahead. Do you want to answer this question?
- 55 F8: Repeat, please. {Pede a M1 que repita seus argumentos.}

- 56 M1: Is it talking about uh, psychological, uh troubles, uh, among the ((...)) of a family?
- 57 F8: No, uh..., I don't think so. Uh, the article is about uh, equal rights for man and woman.
- 58 F4: I think, I think the, the woman is a ((...)).
- 59 P: Is what?
- 60 F4: Warmful person, warmful? Afetiva?
- 61 P: Ok, warm, a warm person.
- 62 F4: Eh, the people, the family...,...
- 63 P: Mhm, ok, mhm.
- 64 F4: Eh, I can, ..., eh, ((...)) (activation)..
- 65 P: Activities. Either one..
- 66 F4: Eh, ...,...
- 67 P: Either one.
- 68 F4: Uhum.
- 69 P: (Task activities..) mhm, all right, any other observations about the article?
- 70 F12: I think this, the article eh, could show the changes the, that, the women suffer in the, in society.
- 71 P: Mhm, ok. Ok, all right. The changes ok, mhm. What kind of changes do you think? What kind of changes..? {Agradece por algo que M1 lhe dá} Thank you.
- 72 F12: For example, eh, some time ago women, eh, didn't work out of home and nowadays they.. eh, why have woman do this?
- 73 P: Mhm, ok. Did you.. Does everyone, does, do all the women, I won't ask men because the tradition is for men to work away from home, ok?, but I'll ask the women, all the women, do you expect to work away from home? Do you [expect..
- 74 FF: [Yes..]
- 75 P: [to work away from home?
{Pausa sem fala}
- 76 P: Yes, what? What are you hoping to do? Each person. What each woman in this class is hoping to do? In terms of work.. What are you hoping to do? Each person.
- 77 FF: ((...)) to teach.
- 78 F8: Teach..
- 79 P: Uh? Ok. you would like to teach..
- 80 F1: I would too.
- 81 P: Uhum.
- 82 F12: I hope to work with social communication or something like marketing ((...)).
- 83 P: Mhm. Ok, mhm.
- 84 F2: I hope to work with tourism.
- 85 P: Mhm, ok. Mhm, mhm.
- 86 F11: I hope to teach.
- 87 P: Mhm. {Volta-se para F9} What about you?
- 88 F9: I hope to teach English.
- 89 P: As F15 is hiding behind her hand..
{Risos}
- 90 F15: No, no ((...))

- 91 M4: {Risos}
She wants to be a housewife.
{Risos}
- 92 F15: Yes I will but the last class, remember, the, what name the woman,...?
- 93 M4: Martha Stewart.
- 94 F15: Martha Stewart, right?
{Risos}
- 95 F15: I'll be ((...)) tourist, in my home, of course.
- 96 M1: Ok, but ((...)). All woman would like to be a kind of Martha Stewart.. ok?
Because sh- uh, Martha Stewart eh, eh, have the, has the capacity to, to do everything, to, how can I say agradar.. in English?
- 97 P: To please.
- 98 M1: To, to please uh, uh, every kind of men..
- 99 P: Mhm. Is that the, is that the purpose of women, is that the purpose of women to please men? Is that our purpose in life? Our objective in life is to please men?
- 100 FF: No.
- 101 F9: ((...)) please?
- 102 P: Uhum. F9?
- 103 F9: ((...)) me? Maybe. First I think I please me, and after, the man.
{Risos}
- 104 FF: (I agree).
- 105 M1: How can I say, eh,...
- 106 P: Uh?
- 107 M1: How can I say atirar?
- 108 P: Atirar em que sentido?
- 109 M1: Uh, everyone can {faz gesto de atirar com arma}
- 110 P: Oh!, everyone can shoot him.
- 111 M1: Shoot.
- 112 P: Ok. (Everybody can shoot) ((...)) ok? So, F9 thinks, first I please myself and then I please men. What do you think of that? First I please then I please..[
- 113 F12: [I think she's right. I think that eh, we, woman né?, to do our lives, eh, our jobs, eh our independence and after that, eh,.. ((...))
{Há muito barulho interferindo, carros passando.}
- 114 F12: And after that please the men, that we choose to live with us.
- 115 P: Mhm, ok. What do you think, F7? ((...)). Ok, F7 [((...))
- 116 F7: [I work, I work, I work out but ((...)) Martha Stewart, in this, I think it's chauvinist.
- 117 P: Mhm.
- 118 F: Chauvinist?
- 119 F7: Machista..
- 120 P: Chauvinist.
- 121 F7: And it is, and they make me, made me, become very nervous..
{Risos}
- 122 P: Mhm.
- 123 F7: Because I hope work out but I'm thinking, eh, for who, eh, for who, the children, eh, who are look for children?..

- 124 P: Mhm, ok ((...))
- 125 F7: And the man, and I think, eh, our /quilture/ is chauvinist.
- 126 P: Mhm, ok.
- 127 F7: And then I'm very /óried/
- 128 P: Mhm. Worried?
- 129 F7: /óried/
- 130 P: Mhm, ok, all right. Remember uh, remember when you say, excuse me, {professora pede licença para passar entre as carteiras} uh, when someone works away from home ok? You work at home {escreve no quadro} and you work..[
- 131 AA: [Out.]
- 132 P: Mhm, no! Away.
- 133 AA: Away.
- 134 P: You work away from home {escreve no quadro}, ok? so, you work at or you work away from home, ok, all right? ..., all right?, ..., all right. Excuse me. {Professora volta para seu lugar}. Now, looking back at our article for those of you who read the article, who read the article. What is the tone, what is the tone, do you know what I mean when I say tone?
- 135 F: ((...))
- 136 P: Uh?
- 137 F: ((...))
- 138 P: Tone, uh,..[
- 139 F: [((...))]
- 140 P: Uh?
- 141 F: Principal point?
- 142 P: No, not the main point, the tone, the, uh, I don't know the word in Portuguese.. yeah, the tone of the article, you said in literature, ..., uh, [
- 143 F1: [Tema?]
- 144 P: No, ..., eh, pode, eh, sarc-, sarcástico?..
- 145 M1: Uh,..[
- 146 F: [O tom?]
- 147 P: O tom, yeah, [o tom.
- 148 M1: [It's a way, it's a way that you, you talk with something, with somebody, with someone, uh, (nervous) or...,[or calm, or happy..
- 149 P: [Ok, what is the, what is the tone of the article, of this article, what is the tone of the article, what is the article, uh, get across to you, those who red, M2, F7, F8, anybody else read it? Did anybody else read the article? {Pausa sem fala}
- 150 P: F11, did you read it?
- 151 F11: Yes, I, I'm think, eh, I (wait) work out so, I think it is very important, and I think ((...)) {aluna espirra}
- 152 P: Bless you.
- 153 F11: The woman must help the /rusband/..
- 154 P: Mhm, ok.
- 155 F11: Ok.
- 156 P: Ok, all right, very good, mhm. They must cooperate ok?, They must work together. Work together, ok?, but what is the tone, what was the tone of the

- article? Was the article...[
 157 M2: [((...))]
 158 P: Uh?
 159 M2: ((...))
 160 P: Uh?
 161 M2: P, this article is ((...)) eh, and to for a, for a woman, they, it sounds like a indignation..
 162 P: Uhum, ok, all right, it is indignant, it is critical, ok? It's critical.. mhm, all right. And where does this take place, where does this happen?
 163 F7: In Germany.
 164 P: Right, ok. ((...)) the title of the article, Hausfray liberation, right, it takes place in Germany, ok?
 165 F8: So, it's a false liberation..
 166 P: Mhm, all right. Why is it a false liberation, why?
 167 F8: Because women in Germany thinks that..., to work away from home and to take care of..., the children and husband is all right, if you work away from, from home, and, no, if you take care of her ch- children and your husband and you work away from home, it's all right. They are happy with this because they think that..., is, uh, they have the same position, they have the same rights, ok?, but it's not real, because when, uh, while, uh, women is at home working the husband is watching TV, and drinking beer, ok?, they don't, they don't the, th- the job, the work in, in home.
 168 P: Mhm, mhm, what's the situation with women who work away from home in Brazil? What's the situation..
 169 F8: [The same.]
 {Pausa sem fala}
 170 P: The same in what way? In what way?
 171 F12: ((...)) it's not very good. Eh, in ((...)) say that..., the numbers of divorce..., be..., {Faz um gesto pedindo ajuda}..., aumentar.
 172 P: Increasing.
 173 F12: Increasing...,
 {F3 sai da sala}
 174 F12: Is increasing eh, ...,..., woman is going away from home to work and ...,..., and the divorce is increasing and in the text write uh, they, the way that, here, we can think that the reason of divorce is only...[
 175 F1: [the woman working..
 176 F12: [the woman working (problem) ok? And it's not that. In Brazil, this is the same situation /endi/ everyone that, that don't agree the woman work away from home, says that the cause of divorce is that, and I think it's not true..
 177 P: Mhm, ok, what is the cause of divorce? What do you think is the cause of the increase, increase in divorces?
 178 F1: This, because the men don't accept that the woman eh, can work away from home.
 179 F8: Because the man..
 180 M2: [They ((...)) more than he ((...)). {M2 quer falar do poder financeiro do homem.}
 181 P: Mhm.

- 182 M2: For th-, for they ((...)) eh, mainly when the ((...)) married is the ((...))
- 183 P: Mhm.
- 184 F15: Another, other ((...))
- 185 P: Uh?
- 186 F15: Other reasons, for example uh, teenagers weddings, uh, maybe, I don't know, I suppose, not only work, because woman work away from home this one of the reasons, but there is another, ok?
- 187 M1: ((...)) they are majority. What can we say M4, M2? They're the majority!
- 188 P: You'd better agree.
{Risos}
- 189 M1: It's better.
- 190 P: Ahã.
- 191 F12: I think the problem is that eh, woman working away from home is not the only reason, ok?, and the man want to show that it is the only reason.
- 192 M1: In my opinion it's relative because I said uh, something before uh, according to Martha Stewart's uh, Stewart a, a woman, but uh my, uh, real opinion is that the man and woman uh, must divide uh, the tasks in the home.
- 193 F12: Mhm.
- 194 M1: Ok? Uh, when they, when they are fighting for something, it's, it's because uh, there is not love.
{Pausa sem fala}
{Risos}
- 195 F8: I think the problem is not ((...)) only the man eh, eh, work away from home they have financial power, ok?, and uh, th- he can control the woman (when) the woman work away from home she ((...)) and sh-, she is independent financial, financially.
- 196 F9: Many, many man are male chauvinist.
- 197 F15: If the woman don't work away from home they, uh, they said: Oh! You're bad, what do you do? Nothing? ((...)) at home? Oh, no! I want a, a woman intelligent, that ((...)) that work away from home. And on the contrary, eh, you wor- eh, you work away from home, oh! You give more money than I {fala rindo} I can't believe that..., the two, eh, th- I don't know..[
- 198 P: [Sides].
- 199 F15: The two sides of the..., this point..., {continua a rir}.
- 200 M1: But F15, adding in my opinion, ((...)) adding in my opinion, I think most woman, uh, I, I think all woman in Brazil or in the world must go to the university, must go to the high school, must uh, must get uh, uh, financial independence ok?, uh,..., because she, if, if she wants, uh, she, uh, I want to say, uh, every, every woman, uh, she, uh, wants to, to live alone or she, or she wants to separate, uh she, she uh, has all possibilities to live alone, ok?..., and then, and all the time, she have, she has so many arguments to, to, to discuss, with your, with her, her husband, her husband about the tasks, about the..., uhm the baby, about the, uh, ...[
- 201 F: [Everything]
- 202 M1: [Everything. Finally I, I, I think that most woman uh, must work, work away from home, ok? Study, uh, must go to the university and must work away from home.
- 203 F15: And ((...)) cooking. {Ri} [Perhaps...,

- 204 F4: [((...)) eh, today, eh, I see on TV eh, the work of
woman avançando..
- 205 P: ((...))
- 206 F4: Yes, and the ((...)) of the man is eh, pedreiro, eh,...
- 207 P: Mason, mason [((...))
- 208 M4: [Militar service..]
- 209 F4: Militar..
- 210 P: What?
- 211 F4: Militar..
- 212 M4: Militar service..
- 213 P: What?
- 214 M4: Militar service?
- 215 P: Military service, ok.
- 216 M4: Eh, there is, there is a, ... ((...)) because the woman are conq-, conquistar?
Conquere?
- 217 P: Conquering.
- 218 M4: Conquering eh, many kind of works ((...)) only man...
- 219 P: Mhm.
- 220 M4: Eh, military service..
- 221 F15: Engeneering..
- 222 M4: Uh..
- 223 F15: Engeneering..
- 224 M4: Eh, engeneering..[
- 225 F15: [But the woman ((...))].
- 226 FF: Yes.
- 227 M4: But they eh, continue working in a, a, work away, work home too.
- 228 P: Yes.
- 229 A: ((...))
- 230 P: Uh?
- 231 A: ((...))
- 232 P: Prejudice.. uhum. So, do you think women make the same salaries [that men..
- 233 AA: [No.]
- 234 M4: [No,
because, uh, they receive small salary, eh,...[
- 235 F12: [Than the woman receive ((...))
and the men receive..[
- 236 M4: [Double, double salary.]
- 237 P: Mhm, mhm.
- 238 M1: There is, uh, for two ((...)) there is a (believe) in Brazil that uh, woman uh, can
not, can not, uh, make the same activities as a woman.
- 239 F15: As a man.
- 240 M1: As a man.
- 241 P: Uh?
- 242 M1: Can't do.
- 243 P: Yes, yeah, in the United States is the same. Do you think Brazil is unique in
that sense? It's the same in the United States, it's the same in Canada, in
France, in France as well, yeah, the same problems, ((...)) the same problem
all over the world, some place is better, some places have managed to advance

- a lot and other places, are still, you know, still the same, haven't advanced very much, women are not enabled to conquer a lot of uh, advantages for themselves ok? In some places they are positive (...) but in other places it's not. Women have not been able to uh, to get the same advantages as men, ok?
- 244 M1: P, isn't that uh, (...) women, uh, (...) to got uh, her, their financial independence?
- 245 P: Uhum.
- 246 M1: They..., they, they don't receive the same salary?
- 247 P: No, no. Uh, the statistics show that in the United States women are the, the fastest growing group, fastest growing group, (...) but becoming poorer and poorer because they have less money. They are divorced, they have to support their children and to support their home, so they're getting poorer and poorer ok? Well I think we have to stop now.., I brought a song for you.

4ª parte da aula: A professora distribui folhas com a música “How can I go on” de Freddie Mercury. Coloca o CD para tocar, os estudantes preenchem as lacunas. A aula termina.

Aula do dia 11/03/97 - 10º encontro

1ª parte da aula: Professora inicia a aula dizendo que retomaria a apresentação dos grupos que não tinha sido realizada no encontro do dia 06/03/97 pelo fato de muitos estudantes terem faltado. Como no encontro anterior (08/03/97) ocorreu a entrevista com as estrangeiras e alguns estudantes estavam ausentes, pede àqueles que estiveram presentes que relatem a experiência. Neste encontro apenas F12 está ausente:

- 1 P: But before we, before we go on, some people did not come to class on Saturday. Those of you who came to class, I'd like you to give report, I'd like you to talk about what we did on Saturday, ok? I'd like to ask you.. {professora fecha a porta}to give uh, just a brief comment, ok? On what we did on Saturday, ok?, anybody. Anybody?
{Pausa sem fala. Professora fica olhando e esperando}
- 2 F9: There were three foreigners (...) and then we interview them about your life, eh, one from Michigan, one from Chicago and M. from Panama. {M é a inicial do nome de uma das estrangeiras.}
- 3 P: Anything else, anybody wants to add, any other comment?
- 4 M3: It was a big party!
- 5 P: Mhm, ok.
- 6 M3: (...) lots of (...) cheese bread..
- 7 P: (...) cheese bread.
- 8 M3: Cheese bread..
- 9 P: Mhm.
- 10 M3: Soft drink, unfortunate, unfortunately, we haven't, we didn't have, uh, beer.
{Risos}
- 11 P: Yes, that's true.
- 12 M3: (...)
{Risos}
- 13 P: Ok, all right.

- 14 F15: ((...)) {ri}
 15 M3: ((...)) principal.
 16 P: Mhm, F15?
 17 F15: {Aluna começa a rir} We had interesting, uh, talk, and gossip too.
 18 P: Uh?
 19 F15: Gossip, gossip?
 20 P: Gossip? Yes?
 21 F15: ((...)) (very interesting, person) who, who didn't came lost the lunch. {aluna ri}.
 22 P: All right, all right, here's another, here's another interesting..

2ª parte da aula: Professora diz que trouxe um artigo (“Zodiac Signs”). Distribui cópias para os estudantes e pede que leiam. Após a leitura devem preparar perguntas para posteriormente questionarem os colegas e tentarem adivinhar seus signos. Diz que é mais uma tarefa para aprimorarem a elaboração de perguntas.

3ª parte da aula: Após terem feito a leitura do texto e preparado as perguntas, a professora pede aos estudantes que se dividam em grupos de três para realizarem a tarefa proposta. Registramos a interação realizada pelos estudantes F5, F8 e M3:

- 1 P: ((...)) find your group, and start working.
 2 M3: ((...)) ok.
 3 F8: ((...))
 4 M3: My sign.
 5 F8: Yes.
 6 M3: Ok.,....,
 7 F5: I have to ask questions about your sign..
 8 M3: And I'll try to find out your, your sign. ((...)) You're so,...,so,..., ((...)) you're sagitarian.
 9 F5: No. {F5 fica assustada pelo fato de M3 descrevê-la e dizer seu suposto signo.}
 {Risos}
 10 F5: No, I'm Libra... Libra? /laibra/?
 11 F8: F5! {F8 toca em F5 e parece dizer que não era para ela contar seu signo.}
 12 F5: Ah, F8, I couldn't tell..
 13 F8: Why? ((...))
 14 F5: Ah, ok, ((...)) I have to tell ((...))
 15 M3: (And I'll try) to find out your sign.
 16 F5: Ah,.. yes.
 17 P: ((...))
 18 F5: Yes.
 19 M3: So, now ((...)) you're going to try find out ours.
 20 P: What's going on? {Professora chega para ver o que está havendo. Sugere que F5 vá para outro grupo, já que revelou seu signo. M3 não concorda.}
 21 M3: No! Sh- she, ((...)) I think sh- she has to find mine and F8's signs.
 {Risos}
 22 M3: Yes?
 {Risos}

- 23 M3: It's a good punishment for us. Go ahead!
- 24 F5: Me?
- 25 M3: Yes. ..., you're pleasure broker, desmancha prazer.
- 26 F5: Ok. Uh, ((...)) I have to say the same thing that you said to me?, about your personality?
- 27 M3: ((...))
- 28 F5: Ah, yes, ahh.. {aluna entende que deve fazer as perguntas baseadas no texto}
- 29 M3: Wake up, please, .. it's...
- 30 F5: Are you self confident?
- 31 M3: Yes, I'm so confident.
{Pausa sem fala}
- 32 F5: Is it common to you change your idea when ((...))
- 33 M3: No, no, really. When I have some, some thought it's too difficult, uh, I give up about my opinion or my interest..
- 34 F5: Do you enjoy being involved in social activities?
- 35 M3: Yes, I do. I'm interested in social activities. I'm so sociable.
{Pausa sem fala}
- 36 F5: Eh, ...
- 37 F8: Are you curious?
- 38 M3: Yes, I'm a kind of curious man.
- 39 F5: Are you a determinated person?
- 40 M3: (Yeah, I so determinated)
- 41 F5: Yes.
{Pausa sem fala}
- 42 M3: (I became a mixing). I think my sign is a mix of all of them.
- 43 F5: [Yes]
- 44 F8: [Yes]
{Pausa sem fala}
- 45 F8: Impulsive..
- 46 M3: I'm not sure if impulsive is the best word that would define my personality but, sometimes I'm impulsive.
{Pausa sem fala}
- 47 F5: Are you well organized?
- 48 M3: I'm organized but not, not, so organized.
{Pausa sem fala}
- 49 F8: Are you calm?
- 50 M3: (No, no, I'm not calm) I'm not calm, I'm not quite. So, I'm a kind of impulsive, I'm, I'm, I, I can say inquiet?, not impulsive, but inquiet..
- 51 P: Active. {A professora está passando pelo grupo e dá uma ajuda. }
- 52 M3: Activity, active, I'm active, agitated.
{Pausa sem fala}
- 53 M3: And, so determined, so determinated.
{Pausa sem fala}
- 54 F5: Are you patient at children?
- 55 M3: No, I'm not.....,..... People who are, people who are active, people who are (agitated), aren't .. ((...)) patient...
{Pausa sem fala}
- 56 F8: Dreamer.

- 57 M3: I'm not dreamer.. I'm not dreamer, I, I believe, I believe in my thoughts and I work for get my intentions, my desires..
- 58 F5: ((...))
- 59 M3: I'm not interested in details, I prefer general things..
{Risos}
- 60 M3: I prefer looking, I prefer looking to, to, I prefer supervising things and, a task, ((...)), ok?
- 61 F8: Are you a sagitarian?
- 62 M3: Yes. It's too easy because I'm so ((...))
- 63 A: When is your birthday? December,..
- 64 M3: In the 26th of November. November the 26th.
- 65 P: Did you discover? {Professora passa pelo grupo novamente.}
- 66 F5: [Yes.]
- 67 F8: [Yes.]
- 68 M3: [Yes. Let's ... F8,..]
{Pausa sem fala}
- 69 M3: Are you a friend of ((...))?
- 70 F8: ((...))? Yes.
- 71 M3: You, you look to be like as a very, is a person who is so good to tidy up ((...)) I wonder that, I think your, you bedroom is so organized, so tidied up, everything in the, in the right place, the bed so, so tidied up, I'm, I'm sure that you are Virgo.
- 72 F8: No.
- 73 F5: No?
- 74 F8: No.
- 75 M3: My goodness! ...,... I was wrong?!
{Pausa sem fala}
- 76 M3: But..
{Pausa sem fala}
- 77 F5: Are you well organized?
- 78 F8: Yes.
- 79 F5: Yes.
- 80 M3: ((...)) you are a very sociable girl, ok? I think you like a lot meeting people, ((...)), going to parties, ok? I think you are..., a beautiful person.
- 81 F5: Beautiful person.
- 82 M3: ((...))
- 83 F8: No.
- 84 M3: ((...))
- 85 F8: Don't remember.
{Risos}
{Pausa sem fala}
- 86 M3: Well, you are beautiful, sociable, relaxed.
- 87 F5: Oh, F8..
- 88 M3: Are you involved in social activities, no?
- 89 F8: No.
{Risos}
- 90 M3: And you like many people, ok?..., and, uh, ..., and you are friendly since you already know that you ((...)), ok? And help [((...)).

- 91 F8: [But I am not patient.]
 92 M3: You are not patient and not involved in social activity, ok?
 93 F5: You are (Aquarius)
 94 F8: Yes.
 {Risos}
 95 M3: I will choose[... {interrompido por F5}
 96 F5: [{F5 lê as características do suposto signo rapidamente}]
 97 M3: ((...)) I was thinking that you were Virgo or Gemini.
 98 F5: Me too.
 99 M3: F8 was born under, under Aquarius, F5 was born under Libra?
 100 F5: Yes! But, I'm, I'm not quiet, I'm not patient and I'm not ((...)),
 {Risos}
 101 F5: I like living in order,[
 102 M3: [P, we finished].

4ª parte da aula: Professora pede aos estudantes que formem um círculo e façam perguntas para descobrirem o signo dela e o meu.

- 1 P: I'm going to ask you..., to discover, to ask questions and try to discover R's
 and my sign, ok?, all right?, ok?, all right?, ok?, go ahead.
 2 F3: Are you perfectionist?
 3 P: No, I am not a perfectionist. No ((...))
 4 F15: Are you curious?
 5 P: Sure! Yes, go ahead, please. Go ahead.
 6 F15: Are you a good person?
 7 P: Mhm.
 {Risos}
 8 P: I think I am a good person.
 9 M1: When is your birthday?
 {Risos}
 10 F13: Do you easily change your mind?
 11 P: Yes, very easily, very easily.
 12 F10: Are you authoritarian?
 13 P: Am I authoritarian? Definitely not, not at all!
 14 M4: Are you serious?
 15 P: No, usually no. Usually not.
 16 F13: Are you very social active?
 17 P: I like social activity, yes.
 18 F3: Are you sensitive?
 19 P: Yes, I am very sensi- very sensitive.
 20 F3: Very?
 21 F1: Are you shy?
 22 P: No.
 {Risos}
 23 P: I don't think so.
 24 A: ((...))
 25 P: Yes, I think I am ((...))
 26 F: Are you Gemini?

27 P: Gemini?
 28 F: Gemini.
 29 P: Gemini?
 30 F: Yes.
 31 P: No, I am not Gemini.
 32 AA: No?
 33 F3: ((...))
 34 P: If what?
 35 F3: ((...))
 36 P: No ((...))
 37 AA: ((...))
 38 P: Uh?
 39 F15: Are you impulsive?
 40 F13: What? What question?
 41 P: Are you impulsive? {professora repete a pergunta de F15 para F13}
 42 P: Uh, no no no no, am I impulsive? No, I don't think so.
 43 F8: Are you tolerate?
 44 P: Yes, I am tolerant.
 45 AA: ((...))
 46 F: Are you well organized?
 47 P: Uh?
 48 F: Are you well organized?
 49 P: I am terribly disorganized.
 {Risos}
 50 M4: Are you (sympathic) to other?
 51 P: Uh?
 52 M4: Are you sympathic to others?
 53 M3: Sympathetic.
 54 M4: Sympa-
 55 P: Mm, ..., yeah, ahã.
 56 F13: Do you..[
 57 F15: [Do you have an excellent memory]?
 58 P: Oh, no! (acena com o dedo que não).
 59 F15: You are forgetful?
 60 F13: Are you Aquarius?
 61 P: No.
 62 F10: P?
 63 P: What?
 64 F10: Do you speak enough English?
 65 P: Yes, I do.
 66 F10: All year?
 67 P: What?
 68 F10: All the moment?
 69 P: Yes, all the time.
 70 M1: ((...))
 71 P: Listen to his question. Repeat the [question please.]
 72 A: [What?]
 73 M1: Uh, which month do you like to receive presents?

{Risos}
 74 P: This, I am perfect.
 75 AA: ((...))
 76 P: No, he said, he said: What month do you like to receive presents?
 77 A: I know.
 78 F13: Aires
 79 P: No.
 80 AA: ((...))
 81 A: Sagittarius
 82 P: Fairly, yeah.
 83 F15: Do you (want) to work?
 84 F5: Maybe you are..[
 85 P: [Uh?, what?, go ahead.]
 86 F15: Do you go eight o'clock to work?
 87 P: Yes.
 {Risos}
 88 P: Wait a minute.
 {Risos}
 89 P: I love to teach.
 90 F13: Ok.
 91 F11: P, Do you have a ((...))?
 92 P: Yes, uhum ((...))
 93 F3: Lion.
 94 P: Uh?
 95 F5: /laio/, Leo.
 96 P: Leo, Leo. No.
 97 F13: Não é ((...))
 98 P: Uh?
 99 F13: Não é (Aquarius)?
 100 P: No.
 101 AA: ((...))
 102 A: You are Sagittarius.
 103 A: ((...))
 104 P: No.
 105 AA: Cancer.
 106 P: Yes.
 {Risos}
 108 M4: Are you cancer? I told..
 109 P: Yes. Oh, I'm sorry!
 110 P: Ok, ..., ok, all right, let's try to find R's.
 111 A: What's the date? What's the date?
 112 F13: ((...))
 113 P: Uh?
 114 P: When is my birthday? July, 6th.
 115 M4: July, 6
 116 M4: 6th?
 117 P: Yeah. When is yours?
 118 M4: July, 16.

- 119 P: Oh, ok, all right, very close. Ten yea-, ten days are a lot of years ((...))
 120 A: P, ((...))
 121 P: July, 6. Ok, let's check R. out.
 122 F13: R, do you have ((...))?
 123 R: Yeah, I do.
 124 A: Do you like order?
 125 R: Yeah, I do. Very much!
 126 F6: Are you (impulsive)?
 127 R: Uh?
 128 F6: Are you (impulsive)?
 129 R: Impulsive?
 130 F6: Impulsive?
 131 R: Very impulsive.
 132 AA: Very?
 133 R: Yeah.
 134 A: Are you patient?
 135 R: No, I am not.
 136 F13: What?
 137 R: Patient.
 138 F13: Patient.
 139 R: I am not.
 140 F2: Do you usually ((...))?
 141 R: Yeah, always.
 142 F6: Are you, eh...
 143 F13: Are you ((...))?
 144 R: No, I am not.
 145 A: ((...))?
 146 R: No, I am not.
 147 F13: Are you Scorpion?
 148 R: I am Scorpion.
 {Risos}
 149 P: Ok, very fast, ok. Ask the date of her birthday.
 150 F13: When is your birthday?
 151 R: November 17th.
 152 F13: Seventeenth?
 153 R: Yeah.
 154 P: Ok. All right, let's just look at the, the..., the horoscope, ok? The first one is Aires.. /.../
 {Alunos praticam a pronúncia dos signos.}

5ª parte da aula: Dando seqüência à atividade anterior, passam a discutir sobre horóscopo:

- 1 P: All right, good. Do you believe in, uh, horoscopes?
 2 M3: [Yes.]
 3 F13: [No, I don't.]
 4 M4: [Sometimes.]
 5 P: Just a minute, Ok, all right, let's start with F7.

- 6 AA: ((...))
- 7 P: Just a minute. Let's hear it from F7. I didn't hear from F7. Everybody wants to ask questions, ask direct to F7, ok? Do you believe in horoscope?
- 8 F7: Yes.
- 9 P: You do, you do. Why?
- 10 F7: Because I know eh, people, eh, Aires and Capricorn and I just think and I know and I knew these people are Aires and Capricorn.
- 11 AA: {Risos}
- 12 P: Ok, all right.
- 13 F7: Because I know.
- 14 P: Ok, all right. Somebody else, somebody who doesn't believe..., who doesn't believe uh, in horoscope?
{Ninguém se prontifica. M1 levanta a mão, mas a professora não percebe.}
- 15 P: Everybody believes in horoscope?
{Professora percebe que M1 está com a mão para cima.}
- 16 P: Do you believe in the horoscope?
- 17 M1: No.
- 18 P: No, ok. Why not?
- 19 M1: Because, because uh, some people ((...)) it's a coincidence ((...)) that's all.
- 20 P: Mhm, ok. what is the coincidence? What do you think of that? {Olha para F13.}
- 21 F13: I don't believe in that because, uh, I don't believe stars can tell what will happen with us.
- 22 F15: ((...)) a special answer. {Aluna fala rindo.}
- 23 AA: {Risos}
- 24 F15: ((...)) I don't know, I don't know how can, how to discover me. Mãe Diná ((...)) uh, uh, a big letter for me saying that I will change and I need to, to, to write to her to know what happen to me, because ((...)).
- 25 AA: {Risos}
- 26 F15: Mãe Diná ((...)), I don't know how ((...)) discover my address.
- 27 P: ((...))
- 28 F15: Very, very, very, very fun.
- 29 P: Yeah, that's true ((...)) in university.
- 30 F13: She is Mãe Diná, that's why she discovered you.
- 31 F15: {ri} Yes.
- 32 P: All right.
- 33 M1: ((...)), so, uh, I'd say another reason to...,..., disagree with kind of ((...)). Sometime, sometime ago uh, we were uh, travelling, travelling and uh, we have, we had a crash. So, uh, we were waiting to, to help and then, uh, I, I took the newspaper and, and uh, to read the ... ((...)). So, I was uh, reading this part. And so, uh, in my sign was written, was written that uh, that day will be happy.
- 34 AA: {Risos}
- 35 P: So, you don't believe it?..
- 36 M1: And so, I don't believe.
- 37 AA: ((...))
- 38 F15: I saw that only last year, last year everybody wants to ((...)) for example uh, on Monday, you, you need to.. to be careful in your work, anybody nee-

- needs to do it, or for example you, you have uh, uh, uh rich person if you work hard. You need to believe in you. Everybody wants to..., yeah.
- 39 P: Mhm.
- 40 F15: And, and uh, our, our problems, our ex- (excuse) are the same. The people don't, don't ((...)), just ((...)) our origin and I know, not uh, I don't believe and no {ri}.
- 41 P: Ok, you don't believe ((...)). Ok, you don't..[
- 42 M3: [I think uh,...[
- 43 F15: [((...))]
- 44 M3: I think uh, there are two kinds of horoscope, there are two kinds for me, uh, one of them is the horoscope that we can found, find out in the magazine, in the newspaper, the day, daily horoscope that is made just for fun, just to, to help solding magazine and newspaper. And I think I am not uh, ((...)) about this but I think that there is a horoscope that is concerned by, concerned to astrology, ok? that is a very serious sign.
- 45 AA: Yeah.
- 46 M3: And when you read a serious description about signs, you can find, find out many, so many characteristics about yourself in your sign, ok? And sometimes, when they point that uh, a, one sign maybe wouldn't get in order, maybe wouldn't share, share the same things with another one, they are right many times. They are right many time porque..
- 47 AA: {Risos}
- 48 M3: Bec-, excuse me, I am sorry. Because, uh, there are lot of characteristics of the persona- that couldn't share with, uh, that, that couldn't take in order with the another one.
- 49 A: Yeah.
- 50 M3: And I believe in this, I believe in astrology, ok? Uh, some years ago I worked in a farm with plantations and I, I had to change my mind to believe in astrology. The very simple one, the astrology concerned in the simple guys that worked, the simple guys without any education, ok?, but with, with a high level of observate the nature the astr- astors..
- 51 P: Stars.
- 52 M3: Astors, stars.
- 53 P: Stars.
- 54 M3: Stars; the stars, ok?, and I, I am telling you, it's (worthed), it's worth.
- 55 P: Mhm, ok.
- 56 M3: I have to change my mind.
- 57 P: Ok. What do you think, M2?
- 58 M2: Eh, I believe eh, ((...)) and this, eh, ((...)).
- 59 P: Mhm, ok.
- 60 M2: Eh, there is a uh, eh, a power, magical power along, along the, the planet and eh, this power influence, influence each person ((...)) the birthday, and uh, each peri-, perio-, periodo, /periudo/, period.
- 61 P: Period.
- 62 M2: Period of time, eh, in, eh, eh, each time, for, for example, Arie eh, between March, twenty-one March and twenty April eh, there is a, uh, a relation eh, between, eh, among planet and planetary system, our planetary system.
- 63 P: Mhm, all right.

- 64 M2: And it influence, each person.
 65 P: Mhm, all right, all right. Any other observations, anybody else wants to make an observation? Ok, M4 said that he was to bring a Chinese, uh, Soviet signs for us on Thursday, all right? Ok, let's get back into our groups and finish the presentation of the articles.

6ª parte da aula: Professora pede aos estudantes que retomem seus grupos para que possam reiniciar a apresentação dos trabalhos em grupos (iniciada no 7º encontro - 04/03/97). Os grupos se organizam e fazem uma revisão do resumo do texto a apresentar.

7ª parte da aula: Os dois grupos que não haviam apresentado iniciam as apresentações. O primeiro grupo a se apresentar é formado por M1, M4, F1, F7, F8 e F15. O segundo é formado pelos estudantes M2, F2, F4, F5, e F3. M1 inicia a apresentação de seu grupo.

- 1 M1: ((...)) uh, ((...)) Palestina and uh, [((...))
 2 M4: [M4 interrompe para perguntar de quem é uma tiara perdida na sala}]
 3 M1: Ok, it's uh, they, they, they said that it's a religious fight and I don't agree. Lâmia ((...)) and Palestina ((...)) in 1984, she, she used her Brazilian passport to, to ((...)), to ((...)) Israeli ((...)) and after, after, after uh, she, she gave a left, a lift to uh, uh, Israeli, Israeli soldier ((...)), uh, but, there, there were uh, two, two more Palestinian in this car and, and so uh, they kid-, kidnapped him and the kidnap, kidnap and when the soldier, the soldier the Israeli soldier was there uh, he was killed by them. By Lâmia and her husband ((...)) {tenta falar o nome do marido dela}.
 4 F: {Aluna pronuncia o nome do marido de Lâmia}
 5 M1: ((...)) uh, and another uh, Palestinian, ok? ((...)) so, they, they killed him, uh, the name of the soldier, the ((...)) soldier was uh, (David Manos), ok?
 6 F13: Eh, when she was ((...)) why did they ((...)) [why..
 7 F8: [because uh,...
 8 F15: [((...))]
 9 F13: Ah! Ok. Eh, they are [((...))]
 10 F8: [Yeah.]
 11 F13: And they ((...))
 12 M1: Just because uh, he was, he was Israelian.
 13 P: Uh, the questions can be directed to anybody ((...)) the questions can be directed to anybody ((...)) ok?..
 14 F8: Eh, she was ((...)) in the jail she learned politics and idioms and ((...)), she, she studied a lot and she became a leader in jail.
 15 F15: ((...)) the prison together ((...)) third woman ((...)) uh, (last) third woman is (can be) ((...)). Before she, she ((...)) liberate, she needs to sign, to sign a document, to sign a, a compromiss, uh, that won't between Palestin and Is-...
 16 P: Israel.
 17 F15: Israeli, that he won't permit, he won't permit any, any attack, an- uh, against Israeli, Isralians ((...)).
 18 P: Uhum.
 19 F15: ((...)) São Paulo. But she wants, to, to come back. {fala rindo} ((...)) São Paulo, (impossible) but sh- (she came).

- 20 M4: Eh, she (stayed) afraid eh, because she is woman and uh, a argument between Palestinians and Arabs, eh, eh, she came back to Brazil and she were considered a hero..[
- 21 F: [((...))]
- 22 M4: [Eh, for parents and other people; but in, in my opinion she should not be free and I'm considered it a, a more danger.. yeah.
- 23 F1: Even back to Brazil she was not happy, eh, she was still worried about the Palestinian, the Palestinians and their problems and so she was to go back there and continue fighting for her friends and her husband that is still there.
- 24 F7: She was departed eh, ((...)) to Brazil and one eh, come back eh, she said that she wants, she wants ((...))
- 25 P: ((...)) questions..[
- 26 F7: [but now, but now she is eh,...[
- 27 P: [((...))]
- 28 F7: [((...)) she said.
- 29 P: Mhm.
- 30 F13: She said [((...))
- 31 F7: [(quite worried).]
- 32 P: Mhm.
- 33 M1: Do you understand? They killed, uh, they killed uh, a Israeli, Israeli soldier and ..[
- 34 F15: [They helped.]
- 35 M1: Yes.
- 36 F15: She helped..[
- 37 M1: [So, our question is Lâmia can be considered as a (fanatic) religious or a ((...)), or a simply militant?....., what do you think?
{Pausa sem fala}
- 38 F13: I think all the people there, are fanatic. They fight, fight for, I think for nothing, because they al-, they are always fighting. They sign the piece contract but they not satisfy. They (begin) to fight for another thing, another ((...)) just do that. It's a job I think, it's a job for them..
- 39 F: JOB?!
- 40 F13: Yes.
- 41 M1: So, adding, adding M4 speech, uh, she is, she is considered a hero just, uh, uh, by the Arabi people ok? because they hate, they hate Israeli people.
{Pausa sem fala}
- 42 F: Israelian?
- 43 P: [Israeli.]
- 44 M1: [Israeli.]
- 45 AA: Israeli.
- 46 P: Uhum, ok., right. Because we're running out of time ((...)) this group, because I don't want ((...)) of the class, ok? Ok..
{Pausa sem fala} {F3 sai da sala}
- 47 F15: ((...)) just twenty woman can, can, can, can fight to /ocupe/ in a place in a politic.
- 48 F: Yeah.
- 49 F15: Just twenty woman can be, because the volunteers /ocupe/ a pos-, a poli-position, not poli-position what (does it means) vereadora?..

- 50 P: Maybe just ((...)) representative. Representative.
- 51 F15: Representative. Just representative. Just twenty woman can be uh, can be...
- 52 F15: ((...)) to get, to try to get a place there is awful.
- 53 P: Mhm.
- 54 F15: ((...)) Why? Why does ((...))? Man, can be a hundred and woman just twenty. I became a feminist {ri}.
- 55 P: Ok, what do you think about that? There are only twenty women in office, ok? There are only twenty women in office. What is your opinion? Do you think this is right?
- 56 F4: I think eh, the peoples eh, think eh, that the womans ((...)) that the persons, because the woman is consideration the [second (person)]
- 57 F: [(second person)]
- 58 M2: Martha, Martha Stewart was ((...)) eh, and that, in that ((...)) eh, there was eh, minimal, ((...)) eh, to eh, to elect (woman) eh, ..., {aluno faz menção que não consegue mais falar}.
- 59 P: Is there a ((...)) is there a ((...)) in Brazil? For women in ((...))? ((...))? A number.
- 60 M2: Number..
- 61 P: Uhum.
- 62 F: Yes.
- 63 M1: There is no ((...)) in Brazil. I don't think so.
- 64 M3: There ((...)) in South Africa... eh, a pouco, a pouco?..
- 65 P: A few years ago.
- 66 M3: A few years ago eh, was considered was considered a country, a chauvinist country, a chauvinist country, much, eh, ((...)).
- 67 F5: ((...)) yet but, eh the ((...)) is ((...)) congresso..[
- 68 P: [Is it congress?]
- 69 F5: Yes.
- 70 M1: ((...))
- 71 P: Member, ((...))
- 72 M2: ((...))
- 73 F5: ((...)) to the ((...))
- 74 P: ((...))
- 75 F5: ((...)) yes.
- 76 M2: [((...))
- 77 M1: [I think eh, the main question ((...)) is why south-, south Africa, uh, has, has, uh, more,...,[
- 78 F: [((...))]
- 79 M1: How can I say, eh, representatives wom- women than Brazil. Uh, as you know uh, sout- South Africa has uh, the same, the same social problems, the same political, economical problems as we have...[
- 80 F5: [But eh, I believe that there the womens are more unidas?..
- 81 P: United.
- 82 F5: United and they, they fight for, your ideas...[
- 83 M1: [They uh, they must fight for a chair in the congress.]
- 84 F5: ((...))

- 85 F10: In Brazil uh, how can I say machista?..
- 86 P: Chauvinist.
- 87 A: Uhum.
- 88 F10: Brazil is a Chauvinist country and com- consequently, the woman, the wom-
the women get, get chauvinist more than the men..[
- 89 P: [The woman get what?]
- 90 F10: Get chauvinist, chauvinist more...[
- 91 P: [Than the men.]
- 92 F10: Than the men.
- 93 P: Mhm.
- 94 M1: ((...)) of the uh, how can I say?.. (conciuous)..
- 95 P: ((...)) counciousness.
- 96 M1: Conciousness of the people, of Brazilian people because uh, we have, they
have uh, good representatives in our congress like uh, ((...)), Marta Suplicy.
So, why, why this number is less than ((...))....,....,
- 97 F10: Maybe ((...)) are not unidas?
- 98 P: United.
- 99 F10: Are not united.
- 100 AA: Yes.
- 101 F9: He said that eh, eh, Brazil's government, government, don't worry about this,
....,
- 102 F: ((...))
- 103 F15: ((...)) {aluna fala com a mão tapando a boca}
- 104 P: Mhm.
- 105 F5: And (one thing that is important) to this, eh, is that Brazil has fifty-two
percent of womens eh, in th-, in our country and so, she, she, she answers:
well we go, to, to wak-, wake up?
- 106 P: Wake up.
- 107 F5: Yes, we... ((...))
- 108 P: ((...))
- 109 F15: I think so ((...)) eh, ((...)) {aluna fala muito baixo e incompreensível. Ela
parece perguntar algo à professora}.
- 110 P: Uh?
- 111 F15: ((...))
- 112 P: Ah! ((...))
- 113 F15: ((...)) different places for example, uh, empresarial a business, there ar- are a
lot of womans arrumando a business yes, not only politics but uh, it's
changing. Not just po-, uh, politics, representative politics but another aspects
((...)) in Brazil ((...)) and in my city, it's a small city ((...)) elections we have a
first representative woman there, and because we have, uh, uh, ((...))
conservation minds and there ((...)) changed ((...)) other places can be the
same.
- 114 P: Mhm , mhm. All right. Well, thank you very much, uh, if you have any other
observations, we'll have space next class ok? Please, be sure to go to the
xerox /.../
{A professora pede que tirem cópia do texto fornecido por M4 sobre
horóscopo chinês para o próximo encontro. A aula é finalizada.}

Aula do dia 13/03/97 - 11º encontro

1ª parte da aula: A professora inicia a aula discutindo com os estudantes os critérios adotados para a avaliação das fitas e da apresentação individual que teriam de fazer. Estão ausentes neste encontro F3 e F12.

2ª parte da aula: Como ‘warm-up activity’, a professora pede aos estudantes que se dividam em duplas para discutirem sobre seus signos.

3ª parte da aula: Após terem realizado a tarefa, a professora pede que peguem o texto agendado para este encontro.

- 1 P: Ok. Let's go on and take a look at, take a look at our text What a Gal!
- 2 M: What a Gal?
- 3 P: Yeap! What a Gal, ok? What a Gal.....,.....Now what does
.....,{Professora espera até que os alunos estejam prontos para responder}.
Ok, what this, look at the, the title, the title of the text. What does Gal mean?
What does Gal mean? What does Gal represent? How is the term used in the
text?
- 4 F11: Eh, she have a ((...))
- 5 P: Mhm.....,mhm,.....
- 6 F11: Eh, she is very successful.
- 7 P: Ok. She's very successful.
- 8 F11: Successful and ((....))
- 9 P: Uh?
- 10 F11: ((...)) {aluna quer saber sobre alguma palavra}
- 11 P: Abroad.
- 12 F: Abroad, and there ((....))
- 13 P: Mhm.
- 14 F11: ((...)) in Brazil.
- 15 P: All right, very good. All right ((....)) very good, very good, ok. She doesn't
((....))
- 16 AA: {Risos}
- 17 P: Yeah, that's good. So, Gal represents the singer's name, ok? But it also
represents something more. What is it? What does it represent?
- 18 M1: Uh, I'm not sure about, but as I read here it was the name of a, a pet.
- 19 P: ((...))
- 20 M1: It's from a (closest pet) of her...
- 21 P: ((...)) Pet's name, ok? Or nickname, ok? But there is more to it, more to it.
What is Gal?
- 22 F8: She represents the Tropicalism, uh, a movement...
- 23 P: Mhm.
- 24 F8: Ideological movement.....,....., of, singers and, how can I say, uh, actors...[
- 25 P: [ok, uhum....]
- 26 F8: Political [persons...]
- 27 F8: [Mhm.]
- 28 F8: Eh, not political but uh, peoples that think about the political situation.

- 29 P: Ok, ok, mhm. I'm still getting back to the word Gal..... What does Gal mean? What a Gal.
- 30 F: What a [Gal....
- 31 P: [yes, yes, what does Gal mean?]
- 32 F4: ((....))
- 33 P: Uh?
- 34 F4: (A pet name?)
- 35 P: Yeah, ok but M1 said that. What does Gal mean? All right. Gal in English is another word for girl.
- 36 AA: {Risos. Ficam surpresos.}
- 37 P: Yeah. In English you have, there is a song, a famous song, {professora vai ao quadro} of Me and My Gal {escreve no quadro}. Me and My Gal.
- 38 M1: Really?
- 39 P: Uh?
- 40 M1: Really?
- 41 P: Yes, Me and My Gal, [ok?
- 42 F13: [And we, we write this way?]
- 43 P: Yes.
- 44 F: ((....))
- 45 P: Ok? ((....))
- 46 F: ((....))
- 47 P: No, you can't say this ((....)). But it is to a certain extent old fashion, old fashion.
- 48 F: Old fashion?
- 49 P: Yes. Why? Why do you think using the term Gal is old fashion?
- 50 F13: How's the pronunciation?
- 51 P: Gal.
- 52 F13: Gal?
- 53 P: Me and My Gal.
- 54 AA: {Risos}
- 55 M1: It sounds strange.
- 56 P: Yeah.
- 57 F13: ((....)). Singer.
- 58 P: Mhm, ok. Sort of ok? Why is it old-fashioned? Why is the use of Gal old-fashioned? Why do you think? Guess, imagine, why?
- 59 M4: Girl, freedom, ((....)), {aluno grita a palavra gal}, {risos}, I remember last time, but ((....))
- 60 AA: {Risos}.
- 61 P: Remember ((....)) girl, right?
- 62 AA: Yeah.
- 63 P: Ok, all right? Ok, try to remember the ideas.
- 64 F: ((....))
- 65 P: Uh?
- 66 M: ((....))
- 67 P: ((....))
- 68 F15: Slang, mina, {risos}, mina, broto, ((....))
- 69 P: Uhum.
- 70 F15: Mina....

- 71 P: Ok, all right! Good! Mina, broto.
- 72 F15: ((...))
- 73 F15: Yeah, ((...)).
- 74 P: ((...)), ok, yeah! What is happening, what is happening, not only in Brazil but in the United States, ah, in terms of women?
- 75 F: ((...))
- 76 P: Uhum, in terms of women. What is happening?
- 77 F13: They became independent?
- 78 P: Ok! Women are independent. What else?
- 79 M3: ((...)) a revolution.
- 80 P: Ok, women ((...)) revolution. Uhum.
- 81 M1: They, they, ((...)), {muito barulho do lado de fora.}
- 82 P: Ok, good. They are in the Army now. ((...)).
- 83 AA: ((...)).
- 84 P: Uh?
- 85 AA: ((...)).
- 86 P: Is what?
- 87 F11: (Intelligent.)
- 88 P: Mhm, intelligent. What?
- 89 F: ((...))
- 90 P: Anything else? In terms of women, what, what happens with women nowadays?
- 91 F13: This[gal...
- 92 P: [Yeah?]
- 93 F13: Is a old fashion, a old fashion, né?
- 94 P: Uhum.
- 95 F13: So, a term, [a term?]
- 96 P: [Uhum..]
- 97 F13: [A term used years ago.]
- 98 P: Yes, correct.
- 99 F13: Uh, I think, so, that, so gal is when the wom- women, eh, ((...)) home, not outdoor ((...)) important. Now they become girl because now she's independent, she has a more....., no?
- 100 P: You were right up to a point, ok? We eliminate the term girl or gal, ok? Why? Because it represents a, a, a woman, ok? That is very young. A girl is someone between, oh, five and fifteen, ok? But if you are an adult, you are not a girl, you a woman.
{Pausa sem fala}
- 101 P: That's why the term term has become old-fashioned, ok? Are you following, everybody? You are not falling asleep? Yeah? We still have a few more minutes. ((...)) right now, ok? I'll give an example what I mean. With my son's generation, my son, ok? They talk about, they don't talk about boys and girls. They talk about men and women, because they feel that only someone, a girl saying someone a woman, an adult woman is a girl, ok? It is a way of discriminating, a way of making the woman inferior, ok? Another example, when you go to the doctor, for example, me. I am older than doctors here in Brazil and the doctor says filha to me, and I want to get up and {P faz gestos de como estivesse batendo.}

- 102 AA: {Risos}
- 103 P: Because I am not his daughter or her daughter, ok? I am an adult, a grown woman, so respect me as a woman. I don't know anything about ((...)), but I am an adult, ok? So, that is ((...)) why the term, ok? The term has become old-fashioned. If you talk to someone who is... ah, ... who is seventy or so, ok? That person will use the term gal, ok? But if you talk to people who are younger, my son's generation, they will not use that term. Do you have any example of that here in Brazil? Where the terms have changed, the way you talk about women, the way you talk about men... You do? Ok.
- 104 F1: Yeah.
- 105 P: Ok! Can you give me an example?
- 106 F1: Uh, ((...)). Before we used to call boy, moço, ((...)) my, my, my, {ri}, my grandmother told me they raparigo.
- 107 P: Mhm.
- 108 F1: And now they say rapaz ou moço.
- 109 P: OK, all right, mhm, good. Is there another example? Does anybody know?
{Pausa sem fala}
- 110 M1: There was ah, an ugly word,.. moiçolo..
- 111 P: ((...))
- 112 F13: It's Machado de Assis.
- 113 M1: I guess ((...))
- 114 P: Mhm, what is the word?
- 115 M1: Moiçolo.
- 116 P: Moiçolo, {professora pronuncia devagar}. Ok, moiçolo..
- 117 M1: ((...)).
- 118 P: Verdade? Yeah, that's a strange word, right? Ok, all right. So you see the, the play, the play on the word, on the singer's name, ok? What a Gal. It's an exclamation, ok? What a Gal! Ok? What a wonderful woman, ok? All right.
- 119 F5: Teacher?
- 120 P: Uh?
- 121 F5: ((...)) the term ga- gal, eh, was written for all ages?
- 122 P: Yeah! [all....
- 123 F5: [All ages...[
- 124 P: [All ages of women, all ages....]
- 125 F5: As the time passed she de- decided to change for girl, to specify the, the age?
- 126 P: Uh, ((...)) the way of showing respect, ok? Because uh, you were no longer a girl if someone from five to fifteen or sixteen.
- 127 F5: Ok.
- 128 P: Ok? So, they are showing respect.
- 129 F15: P?
- 130 P: Uh?
- 131 F15: What ((...))? {aluna fala muito baixo e com a mão na boca ficando impossível ver os movimentos de seus lábios.}
- 132 P: Who was that?
- 133 F15: Uh, (Vanderléia)
- 134 P: Who is Vanderléia?
- 135 F15: Who sing with Roberto Carlos and Erasmo Carlos ((...)).
- 136 AA: ((...))

- 137 P: She was called a cute girl by who?
- 138 F15: Everybody, everybody call her ((...)) gracinha ((...)).
- 139 P: Right.
- 140 F15: Namoradinha ((...)).
- 141 P: Right, ok. What ((...)) gracinha, namoradinha? ((...))
- 142 F: Vanderléia was called Ternurinha.
- 143 M3: Namoradinha.
- 144 M1: ((...))
- 145 P: Ok. Inha.
- 146 F: ((...))
- 147 P: Yes, inha diminishes, makes the person smaller, makes the person ((...)), notice that you use the term inha. Do you hear, for example, uh, would you call M3 que gracinha? M3?
- 148 AA: No. {Risos}
- 149 P: But you could very easily say to F8, que gracinha.
- 150 AA: {Risos}
- 151 P: Isn't that interesting? Isn't that interesting? And...
- 152 AA: {Risos}
- 153 M3: ((...))
- 154 P: ((...)) ok.
- 155 M1: ((...)) when people want to, want to, to call a girl, they say, not me but.. most, most men, ah, hi! How are you little cat! Hi! Little cat!
- 156 P: Mhm!
- 157 M1: But uh, we most say: Hi! Little ((...)).
- 158 P: Mhm.
- 159 M1: But, uh, this, these two words refers to animals.
- 160 P: Mhm.
- 161 M1: Ok?
- 162 P: Not only that but you can also say the same thing to a man. What could you say to a man? You would increase the size, right? You would say gato, right? For woman you say gatinha, ok?
- 163 F15: Cute.
- 164 F: ((...))
- 165 F15: What? Eh, many girl...,
- 166 AA: {Risos}
- 167 F15: They say about men, oh! vai sê /cute/ prá lá..
- 168 AA: {Risos}
- 169 F: ((...))
- 170 F15: Cute, demais
- 171 P: Mhm.
- 172 F15: When I, when I heard this word, when I heard this word it was, this term was (imported), not /cute/, [cute but,
- 173 M1: [cute].
- 174 F15: Uh, like (pink) uh, like uh, another words that was imported, eh, I don't know, many girls ((...)) /cute, cute/ ((...)) ok?
- 175 AA: ((...))
- 176 AA: {Risos}

- 177 P: Ok, it's used as an English term right? [(...))
 178 F15: [But I think all they eh, don't know
 this..
- 179 AA: {Risos}
 180 P: The meaning of the word ok, mhm.
 181 F: P, do you say that ((...))?
 182 P: Uhum.
 183 F: ((...)) is used to eh, ((...)) uh, those ((...))?
 184 P: Yes! Yes! Absolutely..
 185 F: [(...))]
 186 P: ((...)) is the ((...)) uhm, that's why I said to, to M3, eh, it's uhm, it's, uh
 endearment, a term of endearment, that's a different situation, ok?, that's a
 different situation ok?...,..., a term of endearment ok, carinhoso, ok? ((...)).
 Ok, all right, let's pass to our text, ok, all right? So you see the different
 meanings of the word Gal. It's a name and yet it is a term, an old fashion
 term, ok?, used to represent a woman ok?
- 187 M1: Uh, is there, uh, another (word) to th-, the same meaning to, to th- when you
 are calling ((...)) woman in the United States now, substituting this word?
- 188 P: No, you use woman.
 189 M1: Just woman?
 190 P: Yes, yes, right. It is politically incorrect to say Gal or girl to a woman, ok?
 You would say a woman.
 191 M1: Uhum.
 192 P: Ok? all right, let's go on. Uhm, and, F8 brough up, Tropicalismo. What is
 tropicalismo? What is it? What is this movement, Tropicalismo?
 {Pausa sem fala}
- 193 M3: It's a kind of a musical movement happened here in Brazil, uh, performed by
 Baianos singers, that brought us a new, a new way for a music, a new way to
 express the sound ok, and uh, with a, some, political, political influence.
- 194 P: Mhm.
 195 M3: And, was about 1973 (I'm not sure).
 196 P: Mhm.
 197 M3: In the, in our, in our /earlies/ seventies.
 198 P: Ok, mhm.
 199 M3: And, ..., the, some singers, ok? some authors, some, how can I say
 compositor?
- 200 P: Composers
 201 M3: Composers.
 202 P: Or some writers..
 203 M3: Some writers..
 204 P: Mhm.
 205 M3: Was most expressive, was Caetano Veloso and Gilberto Gil.
 206 P: Mhm, ok. What do you think about these singers? Caetano Veloso and,
 who's the other..
 207 M3: [Gilberto Gil.]
 208 P: [Gilberto Gil? What do you think about these
 singers? What's your opinion of their music?
 ((...)) His music as, all things to, to..., to, he, he teach us, ((...)) because her

- 209 F8: songs, uh, her, uh, has a, ...,...[
 210 M3: [Meaning.]
 211 F: ((...))
 212 F8: Yes, ok but they deal with political aspects...[
 213 F1: [Social...[
 214 F8: [Social aspects and
 cultural aspects.]
 215 P: Mhm, ok.
 216 F8: ((...))
 217 P: Mhm.
 218 M1: They have, they have, to me they have critical songs, uh, they talk, they talk,
 talk about love like Roberto Carlos ok? Uh, how can I say.. uh, all the time
 Roberto Carlos was uh, singing about love, love, love, but uh,...[
 219 F: [((...))]
 220 M1: Caetano, Caetano and Gil and uh,..[
 221 F13: [Renato Teixeira.]
 222 M1: Renato Teixeira and other, uh they had a political criticism theories.
 223 P: Mhm.
 224 M3: They changed the message running between the lines of the lyrics.
 225 P: Mhm.
 226 M1: ((...))
 227 M3: Yeah ((...))
 228 P: Mhm.
 229 M3: We have to think about ((...)) what they are trying to tell us..
 230 P: Humhum. Why do you think that these authors wrote, these composers wrote
 these protest songs? Why do they write these protest songs? These songs are
 called protest songs. Why? Why did they write these songs?
 231 M1: Specially since the ..., revolution from 1964.
 232 P: Mhm.
 233 M1: Because th- they, all these composers and all these uh, singers were against
 uh, authoritarianism..
 234 P: Mhm, ok, mhm.
 {Pausa sem fala}
 235 P: And which of these singers, each person, would you tell me which of these
 singers do you like or you don't know anything about them, why do you like
 this singer, ok, who wants to start?, each person. NÃO vou pular ninguém.
 Ok?, breaking my own rule, I'm speaking in Portuguese, ok?, all right? So,
 be prepared, think about what you want to say, about these singers. Why do
 you like Caetano Veloso for example? Why, why do you like Gilberto Gil, or
 why don't you like these singers? Each person.
 236 F13: ((...))
 237 P: Yes. Sure.
 {Pausa sem fala}
 238 F15: ((...)) She was, he was ((...)) uh, ((...)) very, very ((...)) or no..
 239 AA: {Risos}
 240 F15: Did you see Chico Anísio?
 241 P: No.
 242 F15: Everything, everything that Chico Anísio..[

- 243 F: [Sunday night..]
 244 F15: But, everything th-, that he says th- ok no, this is the singer.
 245 AA: {Risos}
 246 P: {Sorri}
 247 F: Or no!
 248 F13: ((...)) (repression) ((...))
 249 P: Repression.
 250 F13: Repression and this, this, that kind ((...)) but he had, has a, ..., a loud, loud voice..?
 251 P: A good voice.
 252 F13: A good voice but..., cute voice {ri}, how can I say ((...)) voice (you saw) that he (sings) when she, he sings in Spanish?
 253 F: Oh! Yeah.
 254 F13: So beautiful and there you can see they not have a bad voice.. very beautiful.
 255 M3: [((...))]
 256 F13: [((...)),uh?
 257 M3: ((...))
 258 F13: Yes. [In Spanish..
 259 M3: [((...))]
 {M3 está fora do alcance da câmera e há muito barulho externo}
 260 M1: [Because uh, this, because Caetano Veloso..[
 261 F13: [Just in (Spanish)
 beautiful..[
 262 M1: [Is also worried about a democratic [speech].
 263 F13: [((...)) play here and go home.
 264 M1: ((...))
 265 F15: He, he, eh, always elegant ((...)) {ri}
 266 P: Mhm. I've heard from F15, I'm waiting here from the others..
 267 F13: I like Gilberto Gill but I prefer Caetano because I think th- there uh, he is lyrics, have more to tell us about that time and and she, he ((...)) he writes lyrics with, with, with his ((...)) now and I love that songs...[
 268 P: [Mhm.]
 269 F13: [Because I think
 th- they is eh, how can I say, they ..., he, portraits?, yes.
 270 P: Mhm.
 271 F13: Our lives, Brazilian's lives.
 272 P: Mhm, ok.
 273 M3: I agree with F13. I like both of them, and, I, I can't, I don't have any preference between Caetano and Gilberto Gil but I think Caetano has better lyrics,[
 274 F13: [yes, but, because I think Gilberto Gil is...[
 275 M3: [And Gilberto Gil has a, a good
 rythm ok?, rythm and a better voice, and both of them run, run in their lyrics, run in their songs ok, a very good, interesting, political social message.
 276 F10: ((...)) because, they, they pass, eh, they..., write eh, what many people uh, don't know to say.
 277 P: Mhm. Very good! Very good!
 278 M3: ((...))

- 279 F11: I, I think eh, Chico Buarque is a very good composer and a very good singer but I don't like very much Brazilian popular music because I prefer romantic music and Gospel music.
- 280 P: Gospel, Gospel music.
- 281 F11: Yes, ok.
- 282 P: Mhm.
- 283 M2: Eh, I like them eh, because, eh, the, others, eh, continued, eh, very much, ((...)) in Brazil. But eh, about eh, relation between Roberto Carlos and Gilberto Gil and Caetano Veloso, eh, I, I say that few years ago, Caetano, Caetano eh, ..., Caetano, ((...)) {aluno tenta falar algo que não ficou entendido para nós}.
- 284 P: {Professora ajuda: Diz a palavra mas não é possível entender}
- 285 M2: .. ((...)) eh, paper of Roberto, because in th-, in this period of this time from Brazil under the reg-, reg-, regime, the milit- militar regime eh, Roberto Carlos was, the, the ..., little one?..
- 286 P: Only one.
- 287 M2: Only one, eh, eh, singer, eh, that, that, speak, that talk about social problems and difficult, difficult problems in this country eh, de maneira velada.. como fala?
- 288 P: ((...)) eh, hidden. In a hidden way.
- 289 M2: Hidden way [eh..
- 290 P: [Uhum.]
- 291 M2: [Eh, one, one example eh, of this, eh, the music, Debaixo dos Caracóis dos seus Cabelos. This music is eh, eh, to, eh, Caetano Veloso, when eh, he was in London.
- 292 P: Yeah.
- 293 M2: In exile, London, in ex-, in exile.
- 294 P: Mhm.
- 295 M2: And Roberto Carlos was the first, eh, the first eh, singer and the, in sixteen, sixteen years, eh, to talk eh, the social problems eh, for example. É proibido fumar, [and others.
- 296 P: [What?
- 297 M2: É proibido fumar..[
- 298 P: [Ahã.]
- 299 M2: Music, ((...)) eh, but I like much, much singers ((...)) but, Chico Buarque, Renato Teixeira, Almir Satre, I don't like, I don't like, eh, this actual eh, music, eh, called sertaneja...[
- 300 P: [Mhm.]
- 301 M2: I don't [like..
- 302 M4: [Sertaneja.]
- 303 M2: [Chitãozinho e Xororó, I don't like Zezé de Camargo e [Luciano.. {ri}
- 304 F13: [Zezé de Camargo I love..]
- 305 F: Me too.
- 306 AA: {Risos}
- 307 M2: I have, I have in my, in my home, eh, many, many records?... eh, long plays and ((...))..

- 308 P: Yes, records.
 309 M2: More or less thousand, two thousand and two hundred CD...,
 310 F: CDs.
 311 M2: CDs, eh, I like music protestant?..
 312 P: Protestant music.
 313 M2: Protestant music, eh, eh, in a singers, eh, American, about other countries, John Lenon, eh, eh, John Lenon, Paul McCartney, Jorge Harryson, Bob Dilan, ((...))
 314 M3: ((...))
 315 P: Ok, all right.
 316 AA: {Risos}
 317 P: Ok. Very good, ok. Uh, next, who's next?
 318 M4: Uh, I like too, uh, Gilberto Gil and Caetano Veloso, but I prefer Tom Zé, because he has a good voice, uh, uh, his music is a [beautiful...
 319 F13: [Who's Tom Zé?]
 320 M4: Tom Zé is a movement, [eh...
 321 F13: [A movement, Tom Zé is a movement?]
 322 M4: Yes, no, ele faz parte do movimento dos baianos...[
 323 323 [((...)) what songs? I don't know.]
 324 F: I don't know.
 325 M4: I don't know. I have to see in my house. I don't know, eh, has a good rep-how can I say eh, repertory?
 326 P: Repertory.
 327 M4: Repertory.
 328 P: I'm waiting, I'm listening.
 329 AA: {Risos}
 330 F4: I like Caetano Veloso because eh, he sing the music (Du Manie un France) in French, French?
 331 AA: {Risos}
 332 F4: But eh, the music talk eh, when eh, Caetano Veloso, he, was, eh, in exílio?
 333 P: Uhum.
 334 F4: In England, yes?
 335 P: Uhum, uhum.
 336 F4: He remember of his country.
 337 P: Mhm, ok, all right, ok. Uh, I was talking to F4 before class and I was saying, uh, when you are talking in a group you can interrupt you can say uh, excuse me but, and you give your opinion. You don't have to ((...)) the class and ((...)) pressure of having the teacher watching you is very stressful but you can interrupt, you can say ((...)) you can say well I agree with you, well excuse me but I don't agree with you, you can do that.
 338 M1: Jump in.
 339 P: Uh, yes, you can jump in, yes, you jump in the conversation, ok. What's going on? {professora olha para a direita e esquerda e tenta saber quem será o proximo a falar}
 340 F5: Eh, I agree, I agree with F4 and I like Caetano Veloso too, because he has a great voice and all his songs, uh tell us, uh, tell us, ok! Sorry, give us the opportunity to, to think about, to think better about our social problems.

- 341 P: Mhm.
- 342 M1: In my opinion, uh, there are music, songs and trash.
- 343 AA: {Risos}
- 344 M1: So, uh, th- uh, some people say, music, I don't think so, uh, uh, ((...)) from uh, Chitãozinho e Choradeira.
- 345 AA: {Risos}
- 346 M1: Zezé que Amarga e Luciano, Leandro e Leonardo and others, [I don't like this.
- 347 F: [Others?
- 348 M1: [I think it's trash..[
- 349 F5: [Others,[
- 350 M1: [It's a, commercial music.
- 351 F13: Uh?
- 352 F5: Others..[
- 353 M1: [But uh, I'm only.. {ri}
- 354 AA: {Risos}
- 355 M1: I'm only ((...)) I'm ((...)) uh, I'm ((...)).
- 356 P: Would you agree with him?
- 357 AA: No.
- 358 F13: We can't just listen to music that say problems ((...)) (too much) samba, pagode...
- 359 AA: {Vários alunos falando ao mesmo tempo}
- 360 F13: To relax...[
- 361 F8: [To relax ((...)) music...
- 362 M1: (I think) ((...)).
- 363 F13: In a /berbecue/? {faz gesto pedindo ajuda da professora}
- 364 P: Barbecue.
- 365 F13: Barbecue, [Caetano Veloso?...
- 366 M1: [Please...[
- 367 F13: [Leandro e Leonardo...[
- 368 AA: {Risos}
- 369 M1: [Please, give me, give me a chance to explain, so I, uh, I prefer, uh, music that's not trash like this, because uh, ..., Chitaozinho e Chora- Choradeira, Zezé de Cam- que Amarga e Luciano, uh, th- they have colleagues in this area like Falcão, like uh, Tiririca...[
- 370 F13: [Falcão I love but Tiririca no, [((...)).
- 371 M1: [My criticism is not, uh, how can I say direcionada?
- 372 P: Uh.
- 373 M3: Directed...
- 374 P: No, directed to.
- 375 M1: My criticism is not directed to sertaneja music. Do you understand?
- 376 AA: Yes.
- 377 M1: Trash like Tiririca, Falcão, uh who else?
- 378 F: Gera Samba...
- 379 M1: No, Gera Samba I like...
- 380 AA: Ahhhh! {todos falam juntos e riem criticando o que ele disse}

- {F1 sai da sala}
- 381 F15: I think so, ((...)) in your critic the same ((...)) [Leandro ((...))
- 382 AA: [Yes.]
- 383 F15: Bundinha dance, or head dance, or (rocky dance) or arm dance, (mouth dance) because...((...))
- 384 AA: {Todos falam juntos criticando M1. F13 levanta-se para ir embora e diz a M1:}
- 385 F13: I don't respect your opinion.
- 386 P: She's terrible.
- 387 M3: Unfortunately I can't agree with you for this part, 'cause I can't, about music. I think, about art (anything) is trash ok, because is so subjective and depends on, the opinion and the taste of...[
- 388 F: [The situation...]
- 389 M3: [Of each one, the situation too, ok, and I'm not a fan of sertaneja today, but sometimes I prefer listen to sertaneja than uh, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque.
- 390 P: Mhm.
- 391 M3: Sometimes I prefer Gera Samba, I can't, I can't ..., uh.
- 392 AA: {Risos}
- 393 F8: ((...)).
- 394 M3: Image that, uh, Sunday afternoon a sunny day, in Praia Clube and you, you drinking a beer and listening Caetano Veloso.
- 395 AA: {Risos}
- 396 M3: And in a, in a farm ok, or behind a river, enjoying a fishing day and listening to a rock or listening to rock or pop music, I think it would be better to listen [sertaneja..
- 397 M1: [But, you are not /obligated/ to, to listen sertaneja music.
- 398 F: Yes.
- 399 M1: Do you agree with me?
- 400 M3: Ok.
- 401 M1: That's my point.
- 402 AA: ((...)).
- 403 M3: Ok, you, you don't like and you are no /oblaied/ listen to, to that kind of music, but I disagree with you when called it then as a [trash.
- 404 AA: [Trash, yes.]
- 405 F: Yes.
- 406 F: I like it.
- 407 M3: Because [are
- 408 F8: [((...)) music ((...)) to [listen
- 409 M3: [Even...[
- 410 F8: [To a music...[
- 411 M3: [Even Falcão and I hate this guy, this guy eh,...[
- 412 F: [Tiririca...]
- 413 M3: [Tiririca.]
- 414 F: [Tiririca.]
- 415 M3: I hate him, so, [so
- 416 F5: [Tiririca, I hate but other people..

- 417 M3: ((...)) [yes]
 418 AA: [yes]
 419 M3: For, for a part of our community,...[
 420 AA: [Yes.]
 421 M3: They love..., and I respect 'cause they have their own reasons to love this kind of music...
 422 M1: I don't have anything against this person, Tiririca's person, but...
 423 AA: ((...)) {risos}
 424 M1: But I, I think his music is a trash because uh, I think there are uh, music that are art, you can ((...)) it's art, ok, uh, I think there are music, original music, ok?
 425 AA: ((...)).
 426 M4: P, do you know eh, (an idiomatic expression) in Brazil, gosto e cotovelo? Cada um tem um?
 427 AA: {Risos}
 428 M4: Do you know eh, idiomatic expression in Brazil, gosto e gotovelo cada um tem um?..
 429 P: Mhm, yes, (I've heard of it), all right.
 430 M3: But, and, returning eh, play back, play back to trash or not trash..
 431 AA: {Risos}
 432 M3: Remind our, our, our natives, our early natives, our, our indians, indians, they had uh, they had their own, own music, ok? Their own art expression and it sounds me like a trash but of course it isn't trash.
 433 F5: {Levanta para sair da sala e olha para M1.} You should respect our opinion.
 434 AA: ((...))
 435 P: Everybody ((...)) F2 is hidding here ((...)) {professora aponta para os alunos que faltam falar}.
 436 AA: {Risos}
 437 F2: I agree with uh,...,
 438 F: M3.
 439 F13: M3.
 440 F2: M3. Eh, I like all kind of music ((...)) I like ((...))
 441 P: Mhm.
 442 F7: I like Tiririca, ...
 443 AA: {Risos}
 444 F7: I like Zezé de Camargo ((...)) {M2 brinca fazendo de conta que vai bater na cabeça dela} Caetano, Gilberto Gil, Chico Buarque, Laércio eh, teacher of sintaxe eh, he brings us eh, musics of Caetano, Gilberto Gil, Chico Buarque but eh, I think eh, Tiririca ((...)) to study. It's horrible eh, to study ((...)) because Caetano eh, their literature and another, other music is very difficult.
 445 P: Mhm.
 446 F9: I like Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque de Holanda, Geraldo Vandré because I think they are so intelligent, they are poets and mainly because they, they sing, they sing what they believe..
 447 F6: Eh, I, I don't like, I like Caetano, don't like Gal..
 448 P: Mhm.
 449 F6: Because she, shes voice, his voice, is ((...)) strange?..
 450 P: Strange.

- 451 F6: Strange? Uh, I don't like Gal. My, I prefer, Gera Samba, eh, Chitãozinho e Xororó..
- 452 AA: {Risos}
- 453 F6: I like, I like and, and..., I don't like Roberto Carlos, ..., and, I don't like Roberto Carlos, I don't like, I prefer, ...,...[
- 454 F9: [((...))]
- 455 F6: No, I don't like. {ri}. And, my daughters, eh, both, both, the...,
{F5 retorna à sala}
- 456 F6: How can I say, ((...)) what's name the son Chitãozinho e Xororó?
- 457 M4: Sandy e Jr.
- 458 F6: Sandy e Jr! My daughters both ((...)) Sandy e Jr, e listen sometimes...,
- 459 P: Mhm.
- 460 F6: Sometimes and they hear eh, ((...)) I don't ((...)).
- 461 P: Mhm.
- 462 F6: Yes, I don't like but, ((...))
- 463 P: Mhm.
- 464 A: I don't like.
- 465 F15: I don't like Bon Jovi ((...)) {ri} ((...)) F2 is a, a rock and roll, {ri} yes.
- 466 F2: Eh, Gilberto, Gal Costa, I don't have preference ((...)) I like, eh, music, some music of they. Eh, the music, ((...)) about social problems ((...)) I like ((...)) reggae...
- 467 P: Ok.
- 468 F14: I like the music eh, of Gilberto Gil because I remember eh, of a dear person of the my ((...)). Eh, I prefer Milton Nascimento because, eh, the musics he sings I'm (exicited) eh, for example, eh, Canção da América, Canção do Estudante, Maria Maria, ((...)) eh, now I don't like Tiririca because I think music, music, eh, him, eh, is very bad...
- 469 P: Mhm.
- 470 F14: And eh, I think, eh, I think commercial too.
- 471 P: Mhm.
- 472 F14: Eh, because the commercial Papa-tudo, Papa-tudo, Papa-tudo eu vou comprar..
{aluna canta a música do comercial}.
- 473 P: Mhm.
- 474 F14: I don't like.
- 475 P: Mhm. Ok, all right, ((...)) we say ((...)) we say, that we don't like this music, if you notice that F14 was able to sing the music she didn't like, ok?, because the commercial aspect is so strong in terms of listening to different types of music ok? You are asking my opinion, uh, I really don't know a lot of Brazilian music, but I do know Milton Nascimento. I've listened to Caetano Veloso, and uh, [uh,
- 476 M1: [Djavan.]
- 477 P: Who?
- 478 M1: Djavan.
- 479 P: Djavan, I've listened to Djavan, uh, sort of like ((...)) but not very much, I've listened to Roberto Carlos, to, uh, Tiririca is definitely something that personally I think ((...)) to his music ok?, I think his music is repulsive, and, uh, uh, discriminatory, ok? against black people, I'm black, therefore, I don't

- like it, ok?
- 480 AA: {Risos}
- 481 P: Ok?, so that's, you know, that's my (opinion) but the others I heard, you know, they're very good ((...))
- 482 F10: (I think that) ((...)) I think that Brazilian music is better than ((...)).
- 483 P: Mhm, ok, all right. F10 thinks that Brazilian is the best music...[
- 484 F4: [In Panama
how are ((...)) /comparation/ music between Brazil and Panama?
- 485 P: Uh, music in Panama is primarily Sausa, Merengue, Mambo..
- 486 AA: {Risos}
- 487 AA: ((...))
- 488 P: Yeah, ((...)) any street you go along you can hear this kind of music, any place, but anyway I like both, I like both. All right, but I still have one more question to go ((...)) ok? (Number) one, two, three, four. The fourth paragraph of the article, ok? {Professora lê o parágrafo}. What does it mean when they say, she were to wear her politics on her sleeves. What does that mean? To wear your politics on your sleeves. What does that mean? Do you know?
- 489 M1: She continued, uh, I think that, she continued to, to wear, uh, uh, It's a figurative language, uh, she continued to wear, uh, she continued to wear, uh, she continued to defend, to defend, her, her uh, her opinion against the regime.
- 490 P: Ok, all right, very [good.
- 491 F15: [For example, a Banda ((...)) who, who sings the Banda?...
Prá ver a banda passar... {aluna canta a estrofe}.
- 492 F: Chico.
- 493 F15: That uh, the.. cen-...,
- 494 P: Censorship.
- 495 F15: Censorship and uh, this song was protest...
- 496 P: Mhm.
- 497 F15: Uh, people were ((...)) and stopped there doing do nothing..
- 498 P: Mhm.
- 499 F15: To change ((...)) situation.
- 500 P: The situation ((...)) but my main question, what do you think of the period? Was it really a revolution, do you think was really a revolution in 1964?
- 501 M3: Was a, a revolution, was a military golpe.
- 502 P: Ok. A military.. uh, what's the word in English? A military take over, I almost, I almost used the French word and had people {faz um gesto de que as pessoas riam dela quando falava a palavra}
- 503 M3: Military?
- 504 P: Yeah, It's a military take [over ok?
- 505 M3: [take over.]
- 506 P: But in English in truth the term that is used is a French term, and the French term is {Ri} /kudeká/, ok.
- 507 AA: /kudeká/
- 508 P: /kudeká, kudeká/, ok? Means the military take over. Humhum, all right, ok? At least you are a little bit more sophisticated but my students here, ok?, but anyway what do you think about that situation in 1964, I know you were not born, ok? But you studied history. What do you think about that period in

- Brazilian history?
- 509 M1: May I?
- 510 P: Uh?
- 511 M1: May I?
- 512 P: Sure. Anybody.
- 513 M1: Uh, most people in Brazil, call this, this situation, like revolution. To me was not a revolution...[
- 514 M3: [A recession?]
- 515 M1: What?
- 516 M3: A recession..
- 517 M1: A recession.. no, uh, th-, uh, most, most uh, politicians in that time uh, were wanting to, to change our president, because uh, they were thinking that our president uh, was involved with the, how can I say socialistas?..
- 518 P: Socialists.
- 519 M1: Socialists, ok? So, uh, they, they, uh, /asked/ uh, for American help and the, the president of the United States authorized?..
- 520 P: Uhum.
- 521 M1: Authorized the ar- how can I say marinha?..
- 522 P: Marines.
- 523 M1: The marines to, to stay in our coast, specially uh, in our region, sudeste region to, to make a, an attack if the, the socialists stay here, ok?
- 524 P: Uhum.
- 525 M1: And, it's because I, I, I don't think it's a, it was a revolution.
- 526 P: Ok. Let me ask you a quick question. The politicians that were in power then, are they still in power now?
- {Pausa sem fala}
- 527 P: The politicians that were in power in 1964, do we still see them today?
- 528 AA: No.
- 529 P: NO?!
- 530 AA: Yes ((...))
- 531 F8: They put a, a mask..
- 532 P: Uhum.
- 533 F8: Right. But they are ((...))
- 534 F: ((...))
- 535 F15: ((...)) language, persuasive.
- 536 P: Persuasive language. That people ((...)) you have people like Tancredo, he was very active during the military regime...[
- 537 M4: [Ulysses Guimarães.]
- 538 F: Figueiredo.
- 539 P: Figueiredo. These people were all involved in 1964 and yet they're still in power.
- 540 F: ((...))
- 541 P: Uh?
- 542 F: ((...))
- 543 P: I don't know ((...)) what happened? [(Why..)]
- 544 M1: [Interesting if you see the movie uh, Beyond Citizen Caine, do you know this?
- 545 P: What?

- 546 M1: Beyond [Citizen Caine.]
 547 M3: [Citizen Caine.]
 548 P: Ah!, ok.
 549 M1: I you see this you'll understand that, the situation in Brazil in 1964, because, uh, it's a, it's an English production about the, uh how can I say ((...))
 550 AA: ((...))
 551 M1: About the Collor's election, ok? But th- they told us the situation, th-, the Brazil's situation, since, uh, since the beginning of the web in Brazil ok? So, in that time Globo was, was (growing) Globo was growing and they, they received some financial help, helps from the United States ok?, to, to, to became the, the web, a, a large and great web, to keep to change uh, people lives.
 552 P: Ok. Uh, so, uh, what we have to say about that Beyond Citizen Caine is that you need to remember, when the United States, when England, when Europe talks about Brazil, when they talk about us, this country, they usually portrait Brazil in a negative ((...)) it's usually negative when they talk about us, they talk about themselves in a positive ((...)) so you must be thinking about what is going on, ok? All right, uh, as far as I'm concerned are there any other questions about this article about Gal?
 {Pausa sem fala}
 553 P: No? Any comment, any-.. nothing?
 {Pausa sem fala}
 554 P: Ok. ((...)) Thank you for your attention /.../
 {A aula termina.}

Aula do dia 15/03/97 - 12º encontro

1ª parte da aula: Neste encontro os estudantes deveriam entregar as fitas para avaliação. Ao chegarem, entregam para a professora e fazem comentários entre si. Neste encontro estão ausentes F1, F2, F3, F7, F9, F10, F12, M2 e M3. As alunas F6 e F11 chegaram na 2ª parte da aula. Portanto, nesta primeira parte da aula estavam presentes 2 alunos e 6 alunas. A professora distribui as cópias do texto (horóscopo chinês) para aqueles que não tinham a xerox. Inicia a aula pedindo que alguém comece a leitura, em voz alta, do texto. F5 faz a leitura da primeira parte do texto:

- 1 P: Ok, thank you, all right, all right, now, what do you, do you consider astrology an art or a science? What is your opinion, do you consider astrology an art or a science?
 2 M4: Science.
 3 F13: Art.
 4 M4: Science because, eh, the science eh, (studying the astros) uh, studying the moon, and relationship eh, the a- astros?..
 5 P: Stars.
 6 M4: Stars, with, with us.. so, science, not art.
 7 P: Ok. F13, what do you think?
 8 F13: Uh, I don't believe in astrology so, that's because I don't think it's a science. I don't know if, we, if we can prove, prove something, in the astrology.

- 9 P: Mhm.
{Pausa sem fala}
- 10 F15: Uh, uh, I think that are miss-, are missed some points about uh, astrology. When they describe characteristics about science they very uh, sometimes or others, is right, they're right about these characteristics, not all uh, but many characters of ((...)) here in the last class uh, were true and when he, he give us provision, (tomorrow) ((...)) Saturday ((...)) Sunday, they, they were, they /comit irrors, irrors/.. or..
- 11 P: Errors?
- 12 F15: Ahã, not true but previsions, not, not this point about characteristics [((...))].
- 13 P: [Ok, all right. What makes, why do we use the term science, what do we use the term science, what do we mean by the term science, what are we talking about? Science..
- 14 F13: Uh, we have science, and we have other (subjects) to study.
- 15 P: Mhm. Ok. [And..
- 16 F8: [When we try to prove something...
- 17 P: Does an artist study an object?
- 18 F13: ((...))
- 19 F15: The relationship ((...))
- 20 M4: But...,...
- 21 F8: ((...))
- 22 M1: Since uh, since 19, 19 century, the wor- the world science has been more used, uh, uh, from the theory from the positivism, ok? And until today I don't, I don't believe, uh, a specific article or text about ((...)) I don't have any opinion about it.
- 23 P: Mhm, ok. But I get back to my questions. What the artist does, is it, uh, cannot be considered art and, sorry, science? What the artist does? For example, uh,oh, what artists, you know what Brazilian artists do you know?
- 24 M1: Uh, a lot!
- 25 P: Uh?
- 26 M1: A lot.
- 27 P: A lot? Ok, Give me an example. If I ((...)) artists but ((...))
- 28 M1: From TV for example?
- 29 P: No, no! Art, art, in the sense of ...[
- 30 M1: [((...))]
- 31 P: Yeah, ((...)) yeah.
- 32 M1: Tarcila Amaral, for example.
- 33 P: Who?
- 34 M1: Tarcila Amaral.
- 35 P: Ok. What does [he...
- 36 F: [Tarcila.]
- 37 P: What does he do? Or she?..
- 38 F8: Paints.
- 39 F13: Paints.
- 40 P: She...[
- 41 M1: [She was a painter.

- 42 P: Ok. She was a painter, ok. Do you think that she did not study her object to make her paintings?
- 43 F8: Yes.
- 44 P: Did she or did she not? This is a....[
- 45 AA: [((...))]
- 46 P: [good question, right?]
- 47 F13: But, if a person who has uh, I don't know the name in English, had the dom to paint [never..
- 48 P: [Gift.]
- 49 F13: Gift. They never study and know how to paint [very good..
- 50 F8: [I agree.]
- 51 F: [I think so.]
- 52 F13: [Very well.]
- 53 AA: ((...)).
- 54 P: Who, who, study, we can use study in several ways, right, ok? We can use study as formal education in which come to the classroom like you are here on Saturday afternoon when you could or should be at home ok? And, you sit down and you listen to the teacher, that is one form of study, right? But you can also study by observing..., by analyzing. Isn't that a form of study?
- 55 AA: Yes.
- 56 F8: ((...)) {Aluna está com a mão na boca.}
- 57 P: Mhm.
- 58 F8: ((...)) but (if we think in art) uh, and observation, uh, ((...))?..
- 59 P: Uh, improving.
- 60 F8: Improving. I think art is a study too.
- 61 P: Mhm, ok, all right?
{Pausa sem fala}
- 62 P: So, do you think the distinction, the difference, the author is making here, see? It is very hidden, it is very hidden he is saying or she is saying, art is one thing, ok? Art, we do not study in the second sense, right? Art, we do not study, it is not scientific. Notice, they are making a contrast between what is scientific what is not scientific. Art, the author is saying [is not..
- 63 F8: [I think I, sorry..[
- 64 P: [Scientific ((...))]
- 65 F8: Art is not a formal study. We study art, as you said, observing, seeing nature, human [beings..
- 66 F15: [I think so it's art..[
- 67 F8: [You, you....., ((...)) that you observe, uh, since..
- 68 P: ((...))?
- 69 F8: Yes.
- 70 F15: I agree with you, but I think so, when I decided to the art, arts, uh, first I had this.. insp-,...,
- 71 P: Inspiration..
- 72 F15: Inspiration, inspiration and after this I looked for many painters that I've, I've, what, what, uh, what these had done uh, nowadays and what is my style.
- 73 P: Mhm.
Cubismo or am I doing and I know this, because I studied and I can uh, I can,

- 74 F15: how can I say uh..., onde eu me encaixo?
- 75 P: Where I fit in.
- 76 F15: Where I am fitting? What are ((...)) attitude. So it's, uh, I think so.
- 77 P: Yeah, but you are using study in the, in the first sense that we're talking about, right? You are sitting in the classroom and the teacher teaches you, but if you know, I don't know actually, I don't ((...)). But if we look at the painting of someone like Michelangelo uh, I don't know if you heard about uh, the American artist uh, (Maple) ((...)), (Maple) ((...)) in São Paulo, Museum of Modern Art, in São Paulo ok? I think he involved the two kinds of study, sitting in a classroom and listening but also observing and creating, observing the form and figure or the human being and creating, ok?, all right? Right, so, the author of this article puts us in a situation where art and science cannot come together, ok?, all right?
- 78 M1: The last, last year uh, so, uh, last year we have, we had a good exposition, from the, from (Rodan).
- 79 P: Uhum, yes, uh, in São Paulo.
- 80 M1: Did you see?
- 81 P: Yes.
- 82 M1: Articles, from this..[
- 83 P: [Yes, I saw the articles but I didn't go to São Paulo., uh, all right, where is Mesopotamia? Where was Mesopotmia.
- 84 M1: It was a region, uh, how can I say?, in the coast, in the coast of Med-...,
- 85 P: Mediterranean.
- 86 M1: Yes.
- 87 P: Uhum, ok, all right. Everybody agrees with that? Ok?, [it's..
- 88 F4: [India.]
- 89 P: Uh?
- 90 F4: In India?
- 91 P: Is it? In India?
- 92 M1: But I don't think so, because India is uh, all people ((...)) [in Asia].
- 93 P: [In Asia].
- 94 M1: In Asia, ok?
- 95 P: Uhum.
- 96 M1: And, uh, Mesopotamia, uh, uh, ..., was a region, uh, more or less between Turquia that region ((...)) middle orient.
- 97 P: Ok, the middle east, ok, basically it was north, north Africa, sort of?
- 98 M1: Yes.
- 99 P: Mhm, ok, north Africa ok?, all right? So, where did astrology originate? It originated where?
- 100 M4: Mesopotamia.
- 101 AA: Mesopotamia.
- 102 P: Ok, Mesopotamia. It originated in Mesopotâmia. All right. And it's, uhm, years before the birth of Christ, ok? Now, uh, what organ of the body, what organ of the sheep's body did they observe to do their astrology? What part of the sheep did they observed, did they look at?
{Pausa sem fala}
- 103 M4: I don't know. ((...))?
- 104 P: Yeah, sheep! Sheep! What part of the sheep?

- 105 F15: Liver?
 106 P: Uh?
 107 F15: Liver?
 108 P: Liver! Liver! Right. The liver of the sheep. What is liver?
 109 M1: Fígado..
 110 P: Yeah! That's it. Yeah.
 {F8 sai da sala. Alguém do lado de fora da sala dá um grito. Todos começam a rir.}
 111 P: {Ri} So, they used the liver, ok? All right?, why?, why do you think they used the liver?
 112 F: Why?
 113 P: Uh? Why did they use the liver? Why did they?... guess!
 114 M4: Because, it's common. No? In this period...
 115 F15: [But liver is uh, (when you cut it in the middle), generate [((...))
 116 M1: [Uh,...[
 117 P: [((...))]?
 118 F15: Yes, ((...))
 119 M1: Does exist the word superstition?
 120 P: Superstition.
 121 M1: Superstition. Uh, it's a kind of superstition?
 122 P: Oh! I don't know. I don't have the answer..
 123 AA: {Risos}
 124 P: I don't have the answer, I'm asking you. I don't know. It could be superstition, ok? It could be because the liver, when you, you know, cut the liver it grows back...
 125 F15: [And, uh for example, uh, yoga..
 126 P: Mhm.
 127 F15: I've heard something about it. And they think that our ((...)) our, our force is not in, in out heart in the, the, a part {aluna mostra em seu corpo uma parte da barriga}.
 128 P: Mhm, ok, all right. And uhm, what is the function, what does the liver do in you body, or in the body of sheep, or whatever? What does the liver do?
 129 M1: Can I say in Portuguese?
 130 P: No, (you can say) in English.
 131 F8: [I don't know.]
 132 F13: [I don't know.]
 133 P: Uh?
 134 M1: I know this in Portuguese ((...)) to, ((...)) /fiulture/
 135 P: Filter?
 136 M1: Filtrar?
 137 P: Uhum.
 138 M1: To, uh,..[
 139 F8: [Mas é o rim que filtra.]
 140 M1: To filter the [blood..
 141 F15: [Mas é o rim que filtra.]
 142 AA: ((...))
 143 M4: Liver filter blood.

- 144 P: Blood, filters blood.
 145 M4: Yeah.
 146 F15: Ah!
 147 F5: ((...))
 148 P: Uh?
 149 AA: ((...))
 {Uma pessoa interrompe a aula para entregar a fita de M2.}
 150 F5: The liver produc- produces?..
 151 F: Yeah.
 152 F5: The /bilis/...[
 153 P: [Bile].
 154 F5: The bile that help the dig-...,...
 155 P: Digestion.
 156 F5: Digestion.
 157 P: Uhum.
 158 F15: Nobody here[
 159 F13: [Knows biology. ((...)) R, will put this in her research.]
 160 AA: {Risos}
 161 P: Ok, so yes, the liver filters the blood as far as I know. The liver helps take out the impurities from the blood, ok, all right?
 162 F: Yes.
 163 P: So that's another possibility as I said, I don't know they used the liver but, you know..[
 164 AA: [((...))]
 165 P: Uh?
 166 M1: Last summer, last summer, uh, course, F15 put a knife in F5's livers.
 167 F5: Yes. A knife {tosse} in my liver so, I died.
 168 AA: {Risos}
 169 P: What, what play was that?
 170 M4: The Zoo Story.
 171 P: Uh?
 172 M4: The Zoo Story.
 173 P: The Zoo Story, ok. The Zoo Story, yeah. I didn't get to see that. I haven't seen the tape ((...)).
 174 M4: ((...))
 175 AA: {Risos}
 176 P: Ok. All right, so we are guessing, we really don't know why did ((...)) used the liver but supposedly the liver, uh, you know, gives you strength (all kinds of things). Did you see the movie Dance with Wolves?
 177 AA: Yes.
 178 P: Yes, ok? What did they, what did they take out of the buffaloes?
 179 F: (I don't know)
 180 P: Uh? What did they take out of the buffalo and eat, hot?
 181 F: Eat?
 182 P: {Faz aceno que sim}
 183 AA: ((...))
 184 P: Yes.
 185 AA: ((...))

- 186 P: ((...)) was hot from the {aponta para o estômago} yes, was hot. {ri}
 187 F: ((...))
 188 AA: ((...))
 189 F15: The esquimós,...they do it with, uh, how can I say foca?..
 190 P: Seal.
 191 F15: Seal that people ((...)) but he have ((...)) protein ((...)).
 192 AA: {Risos}
 193 F15: But, when ((...)) the seals have uh, a first piece and the (big piece). ..., Globo Reporter! Yeah!
 194 AA: {Risos}
 195 P: Ok, all right. Who wants to continue reading?
 {F13 continua a leitura do artigo.}
 196 P: Ok, all right. Look at another, how the author brings us back to the term art or science. How does, what word does the author use to bring us back to being art or science to his or her, ..., opinion of what astrology is, what word does the author bring to this part?
 197 M1: Sientific..[
 198 AA: [((...))]
 199 P: Uh?
 200 M1: Scientific system.
 201 P: The word before scientific system. What [
 202 F13: [Apparently]
 203 P: Apparently!
 204 M1: Apparently.
 205 P: Yes, ok? This word, apparently brings us back to ancient art. In other word this person is writing does not think that astrology is a science. The person thinks that astrology is an art. See?
 206 M1: This word show the author's opinion.
 207 P: Right. Precisely, precisely, ok? Brings us back to the fact that the person is writing, thinks that astrology is an art, ok? Continue please F13, ok?
 {F13 continua a leitura}
 208 P: Ok, good. Are there any questions there, about the ((...))
 {Pausa sem fala}
 209 P: Any observations, anything.. What do you notice?
 {Pausa sem fala}
 210 P: What's childbearing?
 211 F: Here?
 212 P: Yeah. What's childbearing here? What do you think it is?
 {Pausa sem fala}
 213 P: Childbearing refers to carry in a child, to have in a child [right?..
 214 F13: [I thought this but I
 thought it was born, born,..[
 215 P: [((...))]
 216 F13: [born.]
 217 P: Childbearing means to carry in ok?, inside a woman, she carries a [child..
 218 F13: [and
 ((...))..]
 219 P: ((...)) Mhm, ok, ((...)) is?

- {Pausa sem fala}
- 220 P: What is the word they use before?
- 221 AA: Various.
- 222 P: Various, but god ok?
- 223 F13: God and various.
- 224 P: Various ((...)) ok? ((...)) is also various gods ok? But notice one thing, how do you, I don't know if in Portuguese this works too. How do you write Deus in Portuguese? Do you write it with a [capital..
- 225 AA: [Yes. Capital letters].
- 226 P: In English as well, ok? Is it written with a capital letter here?
- 227 AA: No.
- 228 P: Why?
- 229 F13: Because I think means a lot of gods that's, eh, not our God, I don't know, that God, OUR God, that god they had before.
- 230 P: Mhm, ok, ok.
- 231 F8: Eh, a lot of gods, (not OUR God).
- 232 P: Right, ok. what does the author tell us here as well? What does the author tell us here as well? When the author uses gods with a lower case, lower case, ok?
- 233 F15: ((...)) before the birth of Christ?
- 234 F: E.
- 235 P: Mhm. What does the author tell us here? Lower case and capital, ok? {P se levanta e vai ao quadro.}
- 236 M1: It's because they were, they were uh, developing the, eh, zodiac system uh, before the..., before the, how can I say? Birth of Christ..
- {Pausa sem fala}
- 237 P: Ok.
- 238 M1: I ((...?))
- 239 P: Uhum. The birth of Christ. {Professora volta ao seu lugar.}
- 240 F: ((...)).
- 241 P: Yes. Th-, the use of lower case g , that in this author's opinion there is one true religion and that is ours, ok? One true religion. One true God with capital, and the other gods ((...))
- 242 F: ((...))
- 243 F8: Ok, ((...))
- 244 P: Do you agree with that statement?
- 245 F8: ((...))
- 246 P: Uh?
- 247 F8: How can I say Politeísta?..
- 248 P: Uh?
- 249 F8: Politeísta.
- 250 P: Ah! Politeistic. Uhum. Politeistic.
- 251 M4: ((...))
- 252 F13: (Here the gods), ah! Ok. God, eh, (human character) that uh, mythology, mitologia?.. How can I say? ((...)) mythology?..
- 253 P: ((...)) mythology.
- 254 F13: ((...)) mythology.
- 255 P: Uhum, but there, ok, what does the Bible say? What does the Bible say?..

- 256 AA: ((...))
- 257 P: Yeah. What does the Bible say about our big G , God? What does God do when in Genesis? What does God do in Genensis? {professora se levanta e vai ao quadro}
- 258 F13: Made, created the universe.
- 259 P: Yeah, ok, no, but, yeah, ok, God created the universe, what else? He created what?
- 260 M1: Men.
- 261 P: People. And how did God create people.
- 262 F13: With the.., in the Bible ((...))
{F6 entra na sala}.
- 263 M4: Like his image.
- 264 P: Uh, M4?
- 265 M4: Like your face, your image.
- 266 P: So what? God must have human characteristics...[
- 267 F: [The person ((...))]
- 268 P: If, if, if God created me, God must look like me. If God created M4, God must look like M4. If God created M1, he must look like M1. If [God created..
- 269 F5: [So
we have, eh, maybe we, has, have different Gods, like, [the text says..
- 270 P: [Thank you, thank
you, yes, it is possible, right? Ok? so the [author..
- 271 F13: [I don't understand, but have a lot of
gods?
- 272 F: Yes.
- 273 F13: Because we believe in one God, but, I think it must be a lot of gods, because one God for all the persons, it's..difficult.
- 274 AA: {Risos}
- 275 F: Yes.
- 276 F13: It's impossible, have to, to have help for another god ((...))
- 277 F: More angels.
- 278 AA: ((...))
- 279 F13: It's difficult to God to look after all of us.
- 280 M4: There is a one God. But, there are many names for one God.. in my opinion.
- 281 F: Names?
- 282 F5: Names?
- 283 M4: Many names.
- 284 P: Names.
- 285 F: Names.
- 286 M4: There are one God, only one, for, [for..
- 287 F13: [All of us.]
- 288 M4: For all of us and there many names.
- 289 F13: Names? What kind of names?
- 290 F: Jehovah..
- 291 M4: God..[
- 292 F13: [God? God and what else?]
- 293 F6: Jehovah.. The names the God? Jehovah..

- 294 F14: Javé..
 295 F6: Uh?
 296 F14: Javé..[
 297 M4: [Uh,..[
 298 F13: [But Jehovah is God in Arabic, not another name to say God like Deus and God. God is a name they use in America. ((...)) Deus [in, in..
 299 F8: [But there are differences, F13, some Gods, eh, they, they told us that have a, another meaning for the Arabic people but [
 300 F13: (((...)))
 301 F8: Ok, F13, but...,
 302 AA: {Risos}
 303 F8: The Arabic god represents one thing and [uh..
 304 F13: [Our God another [thing?]
 305 F8: [Another thing, yeah.., (the different part of the religion), ok?
 306 M4: (((...)) uh, religion.
 307 F4: (((...))?)
 308 P: Uh?
 309 F4: (((...))?)
 310 P: (((...))
 311 AA: (((...))
 312 F4: (((...)) eh, eh, God. (((...)) because of the..., [
 313 P: [Of (((...)))
 314 F4: (((...))
 315 F5: (((...))
 316 AA: (((...))
 317 AA: {Risos}
 318 AA: (((...))
 319 P: Why?
 320 F15: Because I read something, three people, and semi gods was born in the earth so, when she, he, (((...)) cupido, (((...)) cupido!
 321 F5: Ah! Cupido!
 322 F15: So cupido is very (((...)) and she (((...)) these [cupido..
 323 F13: [Semi, semi-deus are (((...)) of the god, gods and mortal, yes?
 324 AA: Yes.
 325 F15: (Invite) cupido to give bad things uh, (((...)) mortal too, but the, she's (worse or equal) she have (((...)) or more (((...)) than [she..
 326 F: [Very interesting].
 327 P: Ok, all right, ok, I've talked about the Greek gods, ok? We knew, we know about the Greek gods? All right? Let me ask you a question, how many of you know about Oxum,..
 328 AA: (((...))
 329 F13: (It's our god)
 330 AA: {Risos}
 331 P: How many of you know about, uhm, what are the, the other gods?
 332 AA: Oxalá, Xangô, Iansã, (((...))
 {Alunos fazem vários comentários ao mesmo tempo}.

- 333 F5: I think this religion has a kind, a (...) kind of (god) (...).
- 334 F15: (...) everybody use the same Bible and gods created I think so, all bibles, seven, and everybody not this religion, (...)
- 335 AA: (...)
- 336 P: Ok. Does everybody have the same bible?
- 337 AA: No.
- 338 F: No.
- 339 F15: But I think it's, not so, so different.
{Pausa sem fala}
- 340 F8: Some, some (...)
- 341 AA: {Risos}
- 342 AA: (...) Bible.
- 343 F13: (...)
- 344 F8: There are religions that don't have bible (...)'
- 345 F15: I don't (...) but most of them are the same.
- 346 F8: Ok, but uh, uh, how can I say Umbanda, Camdomblé, they don't have a bible.
- 347 AA: Yes.
- 348 M1: (...) the religions that, the religions that have, eh, has?..
- 349 P: Have.
- 350 M1: Have. That have bible, there are different interpretations.
- 351 A: Yes.
- 352 M1: So, uh, Oxum, Xangô, they are African gods that were, uh, joined, were joined to our /quilture/ our /quilture/ not, were joined to the European /quilture/ that, uh, came, came to Brazil, ok? uh, it's African gods come from, come from, tribos?..
- 353 P: Uh?
- 354 M1: Tribos.
- 355 P: Uh, tribes.
- 356 M1: Tribes?
- 357 P: Tribes.
- 358 M1: Tribes.
- 359 P: Yes.
- 360 M1: They, they come from two, uh, uh, two tribes, uh, that they are Sudanese and Bandos..
- 361 P: Mhm.
- 362 M1: Ok?
- 363 A: (...)
- 364 M1: I, I have studied this subject to present, to make a presentation in literature 3.
- 365 P: Ok.
- 366 F5: At the, at the maga-, magazine has an article, uh, about time (...).
- 367 P: OK. That will be an interesting report for our class.
- 368 F5: Yes, it is.
- 369 P: It will be an interesting report for our class, if somebody is interested in that.
- 370 F5: (...) an article. Eh, every, each month have, the maga- magazine bring an article about the science.
- 371 F14: Teacher? Is Buda a god?
- 372 M4: Yes.

- 373 P: No, a kind of.
 374 M4: Eh, ... {estala os dedos}
 375 M1: It depends.
 376 P: Right.
 377 M1: Depend of you uh, how can I say, crença?
 378 P: Beliefs.
 379 M1: Beliefs.
 380 P: Belief system. Mhm.
 381 M1: But there are, there is a, a curious religion in ((...)) that uh, considered uh, uh, uh, God with capital letter and uh, they put Alah, Buda and Maomé and, and others uh, below?..
 382 P: Below.
 383 M1: Below God with uh, capital letter.
 384 F14: Because..[
 385 M1: [As, as, how can I say Profetas?
 386 P: Prophets.
 387 M1: Eh, eh, they consider uh, this religion, consider Alah, Buda, Maomé like prophets, prophets?
 388 P: Uhum.
 389 M1: Prophets.
 390 F14: Because eh, have, eh, many, many, eh, (in Budismo)?..
 391 P: Uh?
 392 F14: Eh,...[
 393 P: [Buddhism]
 394 F14: Buddhism, eh, for example, eh, Claudia Raia and Edison, eh, ((...)) in Buddhism.
 395 P: Uhum. In the Buddhism religion.
 396 F14: Isso!
 397 P: Ok, all right, do you know any Buddhist here in Uberlândia?
 398 AA: I don't know.
 {Alguém bate na porta para entregar a fita de F2. Os estudantes voltam a falar da fita. Chega a hora do intervalo e começam a sair da sala.}

2ª parte da aula - Quando voltam do intervalo, a professora pede aos estudantes que procurem saber sobre seus ancestrais para o próximo encontro. Em seguida pede que peguem o texto agendado para este encontro (“Women as second class citizens”).

- 1 P: Ok, Women as second class citizen. What does it mean?
 2 M1: Uh, in a, in a categorized, in a ..., how can I say, uh, in a inferior category.
 3 P: Ok, mhm.
 4 F8: Second place..
 5 P: Uhum.
 6 F: ((...))
 7 P: In a second category. And in this case, who would be first-class citizen?
 8 AA: Men.
 9 P: Ok, all right. Very obvious. In Brazil, who would you consider second-class citizen?

- 10 M1: Black people, uh, ((...)) according to uh, to the... how can I say? According to the reality.
- 11 P: Mhm, ok. Anybody else you would consider... Anybody else as second-class people?
- 12 F8: Poor people, women..
- 13 P: Poor people, women..., who else?
{Pausa sem fala}
- 14 M4: Uh, women too.
- 15 P: Yeah, ok.
- 16 M1: Uh, women[too, she said..
- 17 P: [Yeah, but there's ((...)) we can find a lot of second class citizens not just women {ri}. Who would you consider as second class citizen? {Olha para as pessoas que ainda não falaram.}
- 18 M4: I don't know teacher, women, uh, religion, depend the religion uh, ..., what else...[
- 19 F13: [Students.]
- 20 AA: {Risos}
- 21 P: Ok. Students, all right, ok.
- 22 M1: Workers..
- 23 P: F4?
- 24 F4: The house, house...,...
- 25 P: Housewife?
- 26 F4: ((...))
- 27 F1: Ah, ok, housewife.
- 28 P: ((...))
- 29 M4: ((...)) not true {ri}
- 30 M1: Uh, teachers..
- 31 P: Teachers.
- 32 F8: Sometimes..
- 33 M4: Sometimes.. {ri}
- 34 F13: The other ((...))
{M1 aponta para a porta. Alguém trazendo outra fita.}
- 35 F: ((...)) the door.
- 36 P: But these are big groups of second class, I would say third class citizens [((...))
- 37 M4: [First class]?
- 38 P: Third.
- 39 AA: Third, third..[
- 40 P: [First class, second class, third class citizen].
{Pausa sem fala}
- 41 M4: How can I say pedinte?
- 42 P: Uh? Beggar.
- 43 M4: Beggars..
- 44 P: Beggars, mhm.
- 45 M4: Prostitutes..., homosexuals..., and how can I say tarados?
- 46 AA: {Risos}
- 47 P: Sex crazy.
- 48 F: Sex crazy?

- 49 P: Yes. You notice, that we don't have any word for men who are sex crazy in English.
- 50 M4: Employment.
- 51 P: Unemployed.
- 52 M4: Uh,..[
- 53 F: [((...))]
- 54 M4: Old peoples.
- 55 P: Uh?
- 56 M4: Old peoples.
- 57 P: Old people, ok? Ok, uhum.
- 58 F13: But if these, these old people was Roberto Marinho, no..
- 59 P: No.
- 60 AA: {Risos}
- 61 M4: (Exception.)
- 62 P: What about, what about, uhm, Ianomami, the indians..
- 63 F13: Yes.
- 64 M4: What?
- 65 P: Indians. Ianomami....., do we consider the indians first class citizens, in you opinion ((...)) uh?
- 66 AA: No.
- 67 P: First class indians?..
- 68 P: They're... {Faz aceno que representa pouca inportância}
- 69 AA: {Risos}
- 70 F13: ((...)) FUNAI here. {ri}.
- 71 P: They're left out, right?
- 72 M4: ((...))
- 73 P: Totally left out, right? Indians are totally left out. Why is that? Why is that? Why do you think, (this occur)?
- 74 F13: What?
- 75 P: Why do you think indians are not in the third class citizens, they're left out, they're....., left out. Why, why do you think this ((...))?
- 76 F13: I think it's because they, they didn't want to be like us. They prefer to have a place, have to, a, place ((...)) to live and live with their, I don't know, their..[
- 77 P: [Ancestors.]
- 78 F13: Their ancestors and discriminate because they are different.
- 79 P: Mhm, mhm. What do you think? {pergunta para a classe} ((...)) What do you think F11? {F11 está sempre de cabeça baixa olhando para o texto} {Pausa sem fala}
- 80 F11: They are ((...))
- 81 F: I don't know..
- 82 P: Uh? {Pausa sem fala}
- 83 F13: They are shy.
- 84 F4: ((...)) the first?
- 85 P: Uh?
- 86 F4: ((...))?
- 87 P: No, indians, indians ((...)) indians. Humhum.

- {Pausa sem fala}
- 88 M4: What's your opinion?
- 89 F4: (Não sei) I don't know because uh, I think, ..., the, the indian woman is the ((...)) the person because I think eh, the woman it's a, ..., ((...))? No, it's a, uh, the man colocation the woman ((...)) because the, in, eh, the (improduction)..
- 90 P: Ok. I'm not [sure..
- 91 F4: [((...))]
- 92 P: Ok. I'm not sure I followed your.. reasoning. Could you repeat, please?
- 93 F4: Eh, I think the, the woman, indian woman it's the (improduction) the... ((...)) produce.
- 94 P: Ok, indian women don't produce..
- 95 F4: Mhm.
- 96 P: Uh, indian women don't produce anything. Do you agree with that?
- 97 M1: [No.]
- 98 F4: [No, the opinion the men, the indian men.]
- 99 P: But what about us? What about us?, What about us? Why do you think the indians are less than third class citizens? [They are..
- 100 F8: [Because they don't give lucro ((...))]
- 101 P: Ok, no profits.
- 102 F8: Yes, no profits.
- 103 P: We get no profits from the indians.
- 104 AA: ((...))
- 105 P: Mhm.
- 106 M1: Uh, we have, they have the same, the same case that happened in the United States, I found so, in a ((...)) until the colonização.
- 107 P: Colonization.
- 108 M1: Until the colonization, Indians uh, were first uh, uh, how can I say
- 109 P: habitantes?
Inhabitants.
- 110 M1: Uh, Indians were the first inhabitants in Brazil and United States, so, uh, they have a different /kilture/ and uh, until that time we..., we don't, we, uh, didn't, we don't respect their /kilture/, ok?
- 111 P: Uhum.
- 112 F13: And they are smart, because, when, the Portuguese had, had to bring every ((...)) problem for Brazil.
- 113 P: Uhum.
- 114 F13: Let me ask you a grammatical (English question, ok?)
- 115 P: Uhum.
- 116 F13: Uh, when you say the ep- the age a época, a época you can, you have to put, have to have to and have the verb in the past?
- 117 P: Uh, like what? Uh,...
- 118 F13: You talk about Bra- uh, Brazil and uh, how can I say colonization, colônia, ok? and we always say the year that it happened. We have to put have and the, or[not..
- 119 P: [Give me an example].

- 120 F13: Suppose, eh, they had, have had to bring or just they have [got..
 121 P: [Oh! no, no, you
 just use simple past].
 122 F13: Ok, simple past?
 123 P: Yes. They [brought
 124 F13: [They brought..
 125 P: [Africans over..
 126 F13: [over, [over..
 127 P: [over, over to Brazil.
 128 F13: Ahã.
 129 P: Ok? Just use the simple past.
 130 F13: Ahã.
 131 P: You don't have to use a perfect tense, because they are not bringing Africans
 over here to do the work anymore.
 132 F13: Ok.
 133 P: So you don't use, ok? A perfect tense.
 134 F13: Ah!
 135 P: [Ok..
 136 M1: [They had,...[
 137 P: [Uhum, they, no, they brought.. [
 138 F13: [Not they had, have to?..
 139 P: Uhum, ok? All right?
 {F5 e F15 entram na sala. Voltam do intervalo.}
 140 F13: So, they had to bring, they had to bring ((...))
 141 P: All right, they had to bring, they used [to ((...))
 142 F13: [(((...))] Ok, thank you.
 143 P: Ok, all right. Ok, what happened here? {Refere-se às conversas paralelas
 causadas com a volta de F5 e F15.}
 144 AA: {Risos}
 145 F5: ((...))
 146 M1: ((...)) and you are continuing eh, [(((...))
 147 P: [(((...)) It started in the past ((...))]
 148 F13: Ok.
 149 P: OK. ((...))
 150 M1: ((...)) to be in the past and the main verb in the past participle.
 151 P: Past participle, humhum, ok? All right? And you didn't bring any ice cream
 for the rest of us, uh?
 152 AA: Ahh!
 153 F13: They are bad person.
 154 AA: {Risos}
 155 F5: We didn't have enough money ((...)) {Refere-se ao sorvete que está
 tomando.}
 156 P: Ok.
 157 AA: {Risos}
 158 F13: ((...)) a lot of money.
 159 AA: {Risos}
 160 AA: ((...))
 161 F13: Yes.

- 162 AA: {Risos}
 163 AA: ((...))
 164 M4: ((...)) big GOLF. Big bus, a lot of people ((...))
 165 AA: Yes ((...))
 166 M4: GOLF. Big bus a lot of people and broken. Grande ônibus lotado e fundido.
 167 AA: ((...)).
 168 F13: They never ((...))
 169 P: Just M4 ((...)) right? ((...)) joke. Ok, all right. So, we are talking about second class citizen, right, ((...)) women are considered second class citizens, ok? Now, why do you think men consider women second class citizens, why do men consider women second class citizens?
 170 M4: In Brazil?
 171 P: You, men, be careful because there are a [lot of women in the class..
 172 F13: [Because they are, because they are
 [fool.
 173 M1: [May I speak?]
 174 AA: {Risos}
 175 F13: Yes, because many factories and empresas.
 176 P: Companies, uh, companies.
 177 F13: Companies prefer woman to work to be a, the boss. I was reading na article because she was, she is, the men are more confie- more [...
 178 M4: [((...))]
 179 F13: Not,..., more, more, she is good to treat the other persons, not so [...
 180 P: [Hard].
 181 F13: Hard, with th-, like men, and the men are loosing space, and now, they think, they want to consider us second class, because he didn't realize that we are better than them.
 182 P: Mhm.
 183 F8: I think they consider us, uh, second class, uh, because they, they, think, they are more intelligent, more powerful, they think, but they aren't.
 184 F13: They aren't.
 185 AA: {Risos. M1 tapa os ouvidos.}
 186 P: What do the others think? Do you agree [or disagree..
 187 F13: [((...)) to talk about this, this subject here in this course, because we don't have much men here.
 188 AA: {Risos}
 189 P: ((...)) what do the men say?
 {Percebem que M1 está tapando os ouvidos}
 190 AA: {Risos}
 191 AA: ((...))
 192 M1: May I, may I go out?
 193 AA: {Risos}
 194 M1: To look for M3, N. and J.B. too, to [stay here.. {N. e J.B. são as iniciais dos nomes de professores do curso}
 195 FF: [No, ((...)) for your idea].
 196 F13: But I think you are ((...)) man, and you should agree with us, and work together, not you are best you are the worst.
 197 M1: It's not a fair game here because you are the majority. [women here..

- 198 F8: [You have to convince
us.]
- 199 M1: It's not fair.
- 200 F8: ((...))
- 201 F14: The men think eh, that woman, como é deve?
- 202 P: Should.
- 203 F14: Should eh, stay in house, in house because eh, she, ((...)) the childrens, eh,
clean in th- home, and, eh, and the woman eh, don't have more time, than eh,
men. And the men are more dedicated in work in, in work.
- 204 P: Mhm. {Professora olha para a turma demonstrando que deseja comentários
acerca da fala de F14.}
- 205 AA: ((...))
- 206 F15: ((...)) consent?
- 207 P: Yes. Uhum. Silence gives consent.
- 208 M4: ((...))?
- 209 P: ((...)) feminist?
- 210 M1: Uh, did you read this, uh ((...))? {M1 mostra o texto.}
- 211 F: Yes.
- 212 M1: You F15, do you think uh, this, this writer here is a feminist? Do you
think [
- 213 F13: [What, What?
- 214 P: The writer of this article, is the writer feminist?
- 215 M1: A feminist.
{M1 tem de sair da sala e pede licença. Alguém está chamando.}
{Pausa sem fala}
- 216 F15: ((...)) {ri}
- 217 P: ((...)) {ri} But what do you think, the writer of this article is a feminist?
{Pausa sem fala}
- 218 F11: Eh, I think, men think ..., the wom- women, eh, was capable for, não, to do
something.
- 218 P: Uhum.
- 219 F11: As, and they, th-, th- ((...)) and they think the women, are, eh, are, eh...,...,
/irrational/
- 220 P: Uhum.
- 221 F11: Ok?
- 222 P: Uhum.
- 223 F11: And, ..., eh, the some contries, th-, they /pirmit/?
- 224 P: They?..
- 225 F11: Permitir..
- 226 P: Uhm, permit.
- 227 F11: Permit, ((...)) woman, ((...)) don't ((...)) because they think they are
/irrational/.
- 228 P: Uhum, ok, all right. Did you understand what F11 said?
- 229 F: Yes.
- 230 F: More or less.
- 231 P: Mhm. Yeap? Ok, more or less? What did you understand, F14?
- 232 F14: Eh, ...,...,... {faz um gesto indicando que não consegue.}
- 233 P: She said...

- 234 F14: Ai, como fala, she said, eh, the woman is rational?..
- 235 F11: Irrational.
- 236 F14: Is woman or a man?
- 237 F11: The man [think..
- 238 F: [Woman.]
- 239 F11: Eh, some men, some men think that woman are irrational.
- 240 P: Ok, all right.
- 241 F15: (Sometimes) eh, eh, woman, uh, want to right uh, equals right, ((...)) uh, someone think that woman can work on farm and oh! I, I want to see you, you work in this factory uh, to carry, to carry a hundred thousand uh, sacos num sei o que, {ri} they think in th- in, in, force not just thought, not just uh, ((...)) business work, uh, business, but, force, equal force..
- 242 P: Mhm.
- 243 F15: ((...)) interesting many ki-, many, [né.. {faz o gesto de ter força nos braços.}]
- 244 F13: [Because, they, they don't have brain, (intelli-gence)[
- 245 F15: [Yes, yes, yes, [they.. {ri}]
- 246 F13: [They don't have..[
- 247 F15: [They don't think, uh don't think much ((...)) force, just force.
- 248 F5: (Imagine) they, they only work with their.. {mostra o braço}
- 249 F5: How can I say? Arms?
- 250 F5: Arms, eh, not with brain.
- 251 AA: {Risos}
- 252 F15: ((...)) (their brains) ((...)).
- 253 F13: I, I, I want to believe they, they, the two man here are not like this. ..., they are smart man, not ((...)) think that ((...)).
- 254 F: I think, that..[
- 255 F13: [You are [inferior..
- 256 F: [I think that..[
- 257 F13: [I prefer to believe this..]
- 258 P: Ok, what do the men say? 'cause the women have been talking. What do the men say?
- 259 M4: About womens?
- 260 F13: About your opinion..
- 261 M4: Uh, I like everybody woman, women.
- 262 P: Uh?
- 263 F13: [What?]
- 264 M4: [Eh, I lik-, I like everybody women.
- 265 F13: Ah!, women.
- 266 M4: Right, in my opinion, uh, don't ((...)) excuse me just a minute, a moment, uh, ..., a moment please, daqui um pouquinho eu termino, só um minutinho. ((...)) {ri}.
- 267 P: M1?
- 268 M1: Uh, about this text I, I agree with, uh, most informations here, most argumentations from the writer, ok? Uh, I'm not, I agree that, uh, women are intelligent, women are capacity, women are, are how can I say ((...)) trânsito...

- 269 P: Traffic (in the business world)
- 270 M1: ((...))?
- 271 P: Uhum.
- 272 M1: Uh, cause, uh, women cause uh, less crashes, crashes in traffic ok?, because I agree, I, think, I think women are more calm and they don't have capacity to, to, to, ..., carregar?
- 273 P: To carry.
- 274 M1: To carry, uh, a ((...)) for example to shut anybody in the traffic ok? a, according to my last speech about women, and, uh, in other class, I, I think that every, every wom-, women, must, must be independent, must study, must work to show men that they are capacity to support themselves, ok?
- 275 F13: Yeah, but sometimes, (put) you, you, that we are prejud-, prejud-?..
- 276 P: (Prejudice).
- 277 F13: (Prejudice) uhm, oh! please, and they came to do what we want.
- 278 M4: It's not prejudice. It's smart.
- 279 F13: Yes. So you may do that, oh! please..
- 280 AA: {Risos}
- 281 P: So, ((...)) that they use, women use their fragility to make men do things that we want them to do.
- 282 AA: {Risos}
- 283 F5: Sometimes {ri}
- 284 F13: ((...))
- 285 AA: ((...))
- 286 P: Yes.
- 287 F13: And they believe..
- 288 AA: {Risos}
- 289 F13: They believe, we are crying, I love crying, {faz gesto de choro}. My boy friend believes ((...)) {faz gesto de choro, mas brincando e rindo}
- 290 M4: You are a good actress.
- 291 F13: Yes.
- 292 P: All right, all right. Now, ok. Do you think this is uh, uh, how does that, uh, do you think this is a good way for a woman to act?
- 293 F13: Sometimes.
- 294 AA: ((...)).
- 295 F13: If it's necessary, sometimes it's necessary.
- 296 AA: Yeah.
- 297 F15: ((...)) I think when we need to, to convince th- uh, with our.....,
- 298 M1: Boyfriend?
- 299 F15: No, of our possibilities, our capacity, our capacity ((...)) and mostly that, for demonstrate what, what we know, what I can do, THEN, you can use your fragility to...[
- 300 P: [Mhm.]
- 301 F15: [To convince, ...
- 302 F15: [Ok.]
- 303 F15: [Not. First not [(...)].
- 304 P: [Mhm.]
- 305 F15: When, when he, I think so, when he, he ((...)) was a (interview), ((...)) for example, if you be ((...)) a woman you don't ((...)) choss- choose?

- 306 P: Uhum.
- 307 F15: Choose. Working that (way)
- 308 P: Uhum, ok?
- 309 F15: Ok?
- 310 P: Uh, what do you, what do you think about women who, when they for example, when they get, I'm going to use the example of Margareth Thatcher ok?, and who was, uhm, she was harder then men, she was very strong wome-, woman, sorry, ok? What do you think about women like that, women who are more men than men? Do you understand that?
- 311 AA: No, more..
- 312 P: Uh? Who are more men than men?
- 313 F13: Ah! Sei, who are more men than men?
- 314 P: In other [words..
- 315 F5: [More men than [men]
- 316 P: [Than men, a woman who is so strong who is more of a man, than men. What do you think? Is this, what is this? Eh,[
- 317 M1: [Do you know Margareth Thatcher?]
- 318 AA: Yes. {F8 olha indignada para F13 e falam algo entre si.}
- 319 M4: Queen..
- 320 AA: No.
- 321 F13: She's a first minister, she was the first minister...[
- 322 F8: [(...)]
- 323 F13: [Of England.]
- 324 P: Uhum. The prime minister of England.
- 325 F13: Prime?
- 326 P: Prime Minister, uhum.
- 327 F13: Prime minister.
- 328 M1: You can use the word, the word ((...))?
- 329 P: Yes, sure, uhum.
- 330 AA: ((...))
- 331 P: Prime minister. She was the prime minister of England, ok? What do you think about that?
- 332 F5: I don't know anything about her..[
- 333 P: [No, you don't have to think about Margareth Thatcher, ((...)) think about somebody ((...)) I just ((...)).
{Pausa sem fala}
- 334 M1: ((...)) you have follow ((...)) is that?
- 335 P: Uhum.
- 336 M4: The ((...)) in a British ((...)) other /cant-, cant-/, countries...
- 337 P: Uhum. Yeah, that's true, uhum.
{Pausa sem fala}
- 338 P: How many women uh, have important positions, have had important positions in Brazil? For example...[
- 339 M4: [In Brazil?]
- 340 P: Yes.
- 341 F13: ((...))
- 342 P: Who?

- 343 F13: Marta Suplicí.
 344 P: Yeah, humhum.
 345 AA: Zélia Cardoso.
 346 P: Mhm.
 347 M4: Zélia Cardoso?
 348 AA: Yeah.
 349 AA: Benedita da Silva.
 350 F13: ((...)) Collor...
 351 F: Dorothéia Verneck..
 352 F: Yes.
 353 P: Dorothéia Verneck.. ok, what do you think about these women?
 354 M4: Xuxa..
 355 AA: {Risos}
 356 AA: ((...))
 357 F14: I think that, that woman eh, devem, como é que é devem lutar?
 358 P: [Should.]
 359 AA: [Should.]
 360 F14: Eh, (but) lutar?
 361 P: Uh?
 362 F14: Lutar, batalhar..
 363 P: Ah!, uh, fight or struggle..
 364 F14: Struggle eh, for... conseguir..
 365 P: To get.
 366 F14: Uh, a, a one, eh, place in the govern, government, because I think a little eh, woman eh, political.
 367 P: Ok, very few women are in political life. Ok, all right? Do you know that there are a hundred and ninety-seven if I'm not mistaken, maybe a hundred fifty-seven, a hundred fifty-seven, or a hundred ninety-seven ok?, countries in the world and in those countries only seven women are leaders of these countries, only seven women are leaders of the countries of the world? What is the population of women in general? What is the percentage of women in the world?
 368 AA: ((...))
 369 F13: Much more women than..[men
 370 P: [Yeah, but what percentage, what percentage?]
 371 AA: ((...))
 372 P: What percentage?
 373 F: I don't know.
 374 M4: 58%
 375 P: 58%..
 376 AA: ((...))
 377 P: Anybody?..
 378 AA: ((...))
 379 P: Anybody?..
 380 F5: I don't know but eh, that article about ... {aluna se curva para pegar o artigo}

 381 AA: ((...)) {alunos discutem entre si, até F5 encontrar a informação}.
 382 F5: That article that ((...)) Steve talks about, eh, ((...)) 52% percent.

- 383 P: Mhm.
 384 F5: ((...))
 385 P: Ok. Women constitute 52% of the Brazilian population.
 386 F5: ((...)) about éh, about 52%.
 387 P: Mhm.
 388 F2: ((...)).
 389 P: Ok, women constitute 52% of the Brazilian population, ok? Women
 [constitute
 390 F: [((...))]
 391 P: Uh?
 392 F8: And in the world?
 393 P: I think it's probably the same proportion.
 394 M4: Éh, ((...))58%.
 395 P: 58, ahã, ok? So, we constitute a majority, but who owns the power?
 396 AA: Man.
 397 P: Ok, all right. Why do we think that man owns the power? Why? What
 reasons do we give for acknowledging, recognizing that man owns the power
 in the world?
 {Pausa sem fala}
 398 F13: Because they are ((...)), machista?
 399 P: No, Chauvinist.
 400 F: Chauvinist.
 401 F13: Chauvinist, yes.
 402 P: Uhum, ok, but it's more than that. What else? What else ((...))?
 403 F: Because they are strong.
 404 F6: Because, éh, children born ((...)), the boy is strong, is uh,...
 405 F5: ((...))
 406 M4: High.
 407 F13: And the, the woman makes ((...)) happy, because [they, éh...
 408 F5: [The man ((...)) the tool...
 409 F: Yeah.
 410 F5: To get power, to, to be a leader, in, in some work.
 411 F8: I think it's a, a, culture problem because it's difficult to turn, to turn the, the
 future.
 412 F5: Yes.
 413 F8: Yes, ..., ..., ((...)) power ((...)).
 414 P: Mhm.
 415 F5: And we only get to stay, have to stay house, take care of children ((...)).
 416 P: Do you [think...
 417 F8: [I think it will change, but ((...))].
 418 P: Mhm. Is it only a problem in Brazil? Is this a problem only in Brazil?
 419 AA: No.
 420 P: Ok, all right. It's a worldwide problem, not a problem in Brazil, ok?
 421 M1: In Brazil, ah, ..., in addition?
 422 P: In addition.
 423 M1: In addition, ah, ((...)) because in other country ah, eh, a man can, can have ah,
 how many wives that ah, he can, can support, ah, ((...)) that woman must be
 ((...)) black she, she, she ((...)) only their eyes..., I think in that case women

- are serious ((...)) nothing.
- 424 P: Mhm, ok. What do you think? Do you agree with this? That in Arabic countries women are zero, women are nothing?
{Pausa sem fala}
- 425 F13: ((...)).
- 426 P: Uh?
- 427 F13: No, sometimes it's not zero, two.
- 428 AA: {Risos}
- 429 F13: Zero ((...)).
- 430 M1: I agree ((...)).
- 431 AA: {Risos}
- 432 P: Ok, low, very low, right? A second class citizen, right?
- 433 F: Yeah.
- 434 P: A second-class citizen, ok? ((...)). What else? What else could we say about women as a second-class citizen? Instead that essentially man control power, control economic...
- 435 M1: In my opinion to, the women get power they must, they must be united, more united..., ok? In my opinion, (F6 deixa a sala de aula) in Brazil, women are not united.
- 436 P: Humhum, all right. Do you agree with M1?
- 437 F8: I don't think ((...)).
- 438 F13: But not only here.
- 439 F8: Yes, I agree with her.
- 440 F: ((...)).
- 441 M1: Yes, I agree, but I'm talking about Brazil, ok?
{Pausa sem fala}
- 442 P: Do you agree? (professora faz a pergunta para F4)
- 443 F5: Yes, but ah, ah, I think that ah, a problem. When the man, when the women get power, get a great job, ah, sometimes the women earn much more money than, than, than men. So, ((...)) a frustration for the man and I believe I believe that some problem for him to competir?
- 444 P: To compete.
- 445 F5: To compete with the women, so they don't give us the opportunity.
- 446 P: Mhm.
- 447 F5: Maybe!
- 448 F15: Men in our culture are not united too. Teacher are not /unite/ too. ((...)) a great problem. They are very, very individ-...,
- 449 P: Individualistic.
- 450 F15: ((...)) but ((...)).
- 451 F5: It's a convention that the man have to work, support family.
- 452 P: Mhm.
- 453 M1: But, but I told that, I told that because I think you, if you want a woman in the power, you, you vote in a woman, ok?
- 454 F: Yeah.
- 455 M1: In my opinion, woman in Brazil vote in the man. Vote in?
- 456 P: Vote for.
- 457 M1: Vote for a man.
- 458 P: Uhum.

- 459 F15: ((...))a research about the last election said most, about 80, 80% of the woman will vote or voted in a man. ((...)) I vote in a woman, oh, no! I vote in a man. Me too, ((...)).
- 460 F5: I think [that...
- 461 M4: [Because they don't believe]
- 462 F5: Yeah, ((...)) I don't know ((...)) but I think there are prejudice, there is a prejudice cause, éh, com, with [us too...
- 463 P: [Mhm.]
- 464 F5: For not voting in women.
- 465 P: Mhm, ok. Women have prejudice against other women.
- 466 AA: Yeah.
- 467 P: What, what causes this prejudice? What causes this feeling? No, I will not vote for a woman.
- 468 F4: Because we know we are... How can I say frágil?
- 469 P: Fragile.
- 470 F4: Yes, because we know we are fragil and maybe, I am not sure I think because most, most of this.
- 471 P: Mhm.
- 472 F15: They think that, that woman seem, like me or, oh!
- 473 F5: Yes.
- 474 F15: ((...))
- 475 P: Mhm, What about uh, what about the situation where your father, your brother, your husband, tells you, now you need to vote for João Batista? What happens, What happens then?
{Pausa sem fala}
- 476 M1: Yes. {ri}
- 477 F8: But in my case for example?
- 478 P: Yeah, in your case for example, ((...)).
- 479 F8: My case, {ri}, I don't vote.
- 480 P: Mhm.
- 481 F8: But my, my father, my father, né? Éh, my father never ((...))
- 482 P: To ((...)),ok.
- 483 M1: The act about vote, it's a secrete. When you are voting, you, you don't follow any advice.
- 484 AA: ((...))
- 485 F15: But everybody advice ((...)) [oh, oh...,
- 486 M1: [You can, you can make a promisse, but when you are [voting..
- 487 F15: [((...))]
- 488 M1: You ((...)).. {ri}
- 489 F15: ((...))
- 490 F5: Yes, in who you are voting.
- 491 P: Uhum, who you are voting for. ((...)), ok, but think about it, think about it, you are all college-educated women and men, ok? You are college-educated, but what about your parents and relation?
- 492 M1: I remember that some time ago uh, in the Collor's election uh, some women were interviewed and they answered that I will vote for him because she, he is good-looking.

- 493 AA: ((...))
 494 M4: ((...)) I love you {faz gesto de emoção}
 495 AA: {Risos}
 496 AA: ((...))
 497 P: How many people voted for Collor because he was handsome?
 498 AA: {Risos}
 499 P: Or, you don't have an answer? Uh? Do you think many people voted for him because he was handsome?
 500 F5: Yes, a lot of. I, I know a lot of women,[
 501 F15: [Not ((...)) because when, when uh, woman or a men talk, for example, Lula ((...)) about work or, they don't speak polite because they don't uh, because he didn't study the language more correct, ecause Fernando Collor is more polite and very simpatetic person..
 502 P: Mhm, ok.
 503 M4: He had a great voice.
 504 P: Uhum. Collor has a great voice?
 505 M4: Yes, ((...))
 506 P: Uhum.
 507 M4: Yes, it's true.
 508 P: Yes?
 509 M1: These woman that voted for Collor are not, are not politically uh, educated.
 510 P: Mhm. Do you think that some men voted for Collor because uh, he was more acceptable than...[
 511 M1: [Lula.]
 512 P: Than Lula?
 513 AA: Yes.
 514 P: Mhm. Why? Why would you come to that conclusion? Why do they vote this way? Why do they vote this way?
 515 M1: Ah, ((...))
 516 P: Mhm.
 517 M1: ((...)) curriculum.
 518 P: Uhum.
 519 M1: ((...))...
 520 P: Uhum.
 521 M1: Curriculum.
 522 F5: As F15 said. Lula is ((...)).
 523 P: (Illiterate).
 524 F5: ((...)). She, she, doesn't, he didn't study, her looks?
 525 P: His look?
 526 F5: Yeah and, Collor was handsome. He is handsome, {ri}
 527 P: Mhm.
 528 F5: And she study, he study.
 529 M4: Rich.
 530 F5: Rich, yes. Ah, he is politely ((...))
 531 AA: Yes.
 532 F5: Yes, he speaks many languages and all that.
 533 F15: {Ri de alguma coisa}

- 534 P: Yes, that's right.
 535 F5: He ((...)).
 536 M4: He, he had, he had ((...)) big company for, for he, for him?
 537 P: Uhum.
 538 M1: ((...)). How can I say? ((...))?
 539 P: Uhum.
 540 M1: ((...)) you can see that uh, there are, uh, there are reasons, uh, ..., there are, that were, uh, so many reasons for uh, Collor ((...))
 541 P: Mhm.
 542 M1: To, to, to ((...))
 543 P: Mhm, ok. Let me ask you a question. Do you think because a person does not go to college, is not college-educated, that, that person can be intelligent, even if the person does not...[
 544 F8: [Intelligent?]
 545 P: Yes, intelligent.
 546 F8: It depends ((...)). You don't have ((...)) information that he, to construct a future.
 547 F15: ((...)) {aluna fala muito baixo}
 548 F8: Depends.
 549 P: Uh,ok. Do you agree that because a person is not educated they can not, they are not able to know [the rules of their society?
 550 F13: [Nowadays, eh,[
 551 F: [((...))]
 552 F13: Nowadays eh, the, eh, newspaper, midia and television computers are very fast and, don't know, ((...)) even if we are intelligent we, ..., aren't able to, to follow it because it's very fast eh, (então) you have to, it's not because you are ..., not intelligent you don't, if you don't know something that what is, uh, ((...))?..
 553 P: Mhm.
 554 F13: You don't know that, what is this but it's not fool because this.
 555 P: Mhm.
 556 F13: You are intelligent but don't know this part.
 557 M4: Uh, it's the..[
 558 F13: [Yes?, but you ar- know other things, and you don't, are, follow the facts, the facts...[
 559 P: [Development.]
 560 F13: Development, ok?
 561 P: Mhm, ok, all right.
 562 F13: I think that because the people are specializing uh, uh,...[
 563 M4: [These [areas.]
 564 F13: [In points...
 564 M4: [Yeah, uhum]
 565 F13: [(these areas)]
 566 F8: [Specific areas]
 567 M1: Uh, you are talking about relatives...
 568 P: Uhum.
 569 M1: So, uh, I have, I have, uh, many, many relatives that are not edu- po-, politically, ed- educated.

- 570 P: Uhum.
- 571 M1: They don't have any criticism, uh, (against) this ((...)).
- 572 P: ((...))
- 573 M1: Uh,...[
- 574 P: [Mhm.]
- 575 M4: ((...))
{Pausa sem fala}
- 576 AA: ((...))
- 577 P: Yeah, ok. Mhm, all right.
- 578 F13: My family is eh, is in a, like your ((...)) is in a, small town near here and they are always politics.
- 579 P: Mhm.
- 580 F13: ((...)) in this city there are two par-, partidos, I don't know, how [can I say?
- 581 P: [Parties,
yeah].
- 582 F13: The, our family and the others and they are not well education in politics so, so they give money to ((...)) votes, ok? and they are from rights ((...)).
- 583 P: Mhm.
- 584 F13: ((...))
- 585 P: ((...))
- 586 F13: ((...)) right way ok?..
- 587 P: Uhum.
- 588 F13: And they don't, in Lula is terrible all ((...)), I vote for Lula [..
- 589 P: [Yes?]
- 590 F13: Oh! my God, ((...)), you!, F13 is a black, black daughter..[
- 591 P: [Mhm.]
- 592 F13: ((...)) {ri} is a black daughter, but, uh, oh! My God,..[
- 593 M1: [((...))]
- 594 F13: [Socialist...]
- 595 P: [Mhm.]
- 596 F13: [Ah! Yes,
and they are always think that they can buy people, eh, it's funny because they give one pair, one, one shoe, if the, my ((...)) gains the election they gave, uh, they give another shoe, it's terrible...
- 597 M4: ((...))
- 598 F13: ((...)).
- 599 P: Ok ((...)) right wing, conservative and left wing they are ((...)).
- 600 M4: Democratic, right?
- 601 P: Uh?
- 602 M4: Democratic?
- 603 P: No. You have right wing, left wing or center, right ((...)) democratic ((...)).
- 604 M4: Democratic it's a, ((...))
- 605 P: No.
- 606 M4: No?
- 607 P: No.
- 608 M4: Ah! I think so...
{Pausa sem fala}

- 609 A: Socialists.
{Pausa sem fala}
- 610 P: Actually it's not, actually this is incorrect, ((...))
{Pausa sem fala}
- 611 AA: ((...))
- 612 P: The economic system I'm talking about the economic system, right? Not about, uhm, but we use the terms, we use the terms democratic verse communist and that's not correct, ok?, it should be capitalists [versus..
- 613 M4: [Socialists.]
- 614 P: ((...)) socialists ((...)), ok? all right? I think for Saturday afternoon ((...)), ok?, (instead) of talking, listen to Robert Frost to finish our afternoon.

3ª parte da aula: Professora finaliza a aula com um poema de Robert Frost.

Transcrições dos Questionários - Primeira Sincronia - 1997

Adriana

1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:

- ☒ (x) falo porque sinto vontade de participar.
- ☐ () sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☐ () tenho intenção de falar, mas não consigo.
- ☐ () não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Se eu estou dentro da sala é lógico que eu sinto vontade de falar, porque se eu não falar como eu vou aperfeiçoar e acabar com aquela vergonha e medo de errar. Só mesmo participando para quebrar todas estas barreiras do aprendizado.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Eu acho que meus colegas me ajudam muito a participar quando eles começam debatendo, pois aí eu me encorajo a debater e participar também. Eu realmente gostei muito da interação desta turma, pois quase todos participam sempre.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

Eu avalio como ótima esta participação pois os homens e mulheres desta turma se relacionam durante as aulas muito bem, com bastante interação e ajuda de ambas as partes.

Alice

1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:

- ☐ falo porque sinto vontade de participar.
- ☒ sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☐ tenho intenção de falar, mas não consigo.
- ☐ não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Escolhi essa alternativa, pois neste começo de curso, ainda me encontro num momento de reflexão intrapessoal com a língua inglesa. Tenho grande motivação de interagir com o inglês de forma a falar fluentemente, mas acredito que isso depende muito do nosso esforço e também da motivação que o professor passa para o aluno, e neste caso, somos, aliás, temos sorte Fátima.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Acredito que de um modo geral, a classe é cooperativa mas não podemos descartar o fato de que se trata de uma classe heterogênea em questão de aquisição de inglês, portanto, existem grupos de homens que fazem crítica construtivas fora da aula, mas acredito que aprendemos muito com as pessoas. As mulheres, na minha opinião, são mais cooperativas e ponderadas dentro da sala de aula.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

Ambos possuem interesses iguais, portanto, a interação é recíproca em ambas as partes mas sempre existem aqueles que querem comandar mais, ou talvez, seja uma interpretação equivocada da minha parte, mas a situação que muitas vezes transparece é essa, a interação masculina querendo se sobressair sobre a interação feminina. Obrigada Fátima e desejo sorte a você.

Amanda

1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:

- ☐ falo porque sinto vontade de participar.
- ☒ sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☐ tenho intenção de falar, mas não consigo.
- ☐ não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Embora tenha escolhido esta opção como forma de avaliar-me concordo com ela em parte, no que diz respeito de sentir vontade de participar, mas não estou de acordo com “não falar”. Eu consigo assimilar o que o grupo (alunos e professor) estão falando, mas alguns fatores como timidez, o fato de algumas vezes não estar motivada ou mesmo não conseguir expressar minhas idéias, isso tudo seja uma barreira para eu não falar muito.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Acho que os colegas estão na mesma situação que eu, falando sobre a situação enquanto estudante de língua estrangeira, isto é, encontram dificuldades para falarem uma Segunda língua, é certo que alguns têm maior facilidade em expressar aquilo que quer falar outros não, “ninguém é melhor do que o outro” desde então acho que contribuem na minha participação em sala de aula, mesmo sendo pequena.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

Talvez os homens se sintam privilegiados em sala de aula, já que são em menor número, mas isto não quer dizer que eles nos inibem ou causem constrangimentos entre as mulheres. Pelo contrário, contribuem bastante, principalmente quando debatemos assuntos polêmicos, um exemplo, quando o assunto é sobre nós mesmos.

Thank you a lot. Congratulations.

Angélica**1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:**

- () falo porque sinto vontade de participar.
- (**x**) sinto vontade de participar, mas não falo.
- () tenho intenção de falar, mas não consigo.
- () não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Eu sinto vontade de participar, mas fico com medo, pois não sei se estou falando corretamente e por isso eu me inibo, sempre ficando para trás; mas eu sei que tenho capacidade; eu poderia ter estudado mais ou me dedicado mais um pouco.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Alguns contribuíram bastante, eles achavam que eu tinha, ou seja, tenho capacidade; eles me ajudaram, até me forçaram a participar, a falar. Alguns, eu percebi que tinham paciência comigo, principalmente quando reunimos, eles deixavam eu tentar expressar à vontade. Essa interação é ótima, pois um ajuda o outro.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

Eu não acho diferença na participação, ambos houve grandes participações. É bom esse tipo de interação, porque assim pode-se conhecer o pensamento de todos, tanto do homem quanto da mulher. Mas percebi que houve uma interação maior com os alunos que sabiam mais o os que sabiam menos, mas muito pouco; mas diante do contexto da aula houve boas interações.

Antônia

1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:

- ☒ (x) falo porque sinto vontade de participar.
- ☐ () sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☐ () tenho intenção de falar, mas não consigo.
- ☐ () não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Eu falo quando sinto vontade de falar porque considero mais espontâneo. Apesar de ter algumas dificuldades, barreiras com a língua estrangeira, eu tenho. Algumas vezes fico meio com medo de falar, pois não sei se o que vou dizer está realmente certo, mas certamente as aulas de conversação sanarão esses meus problemas.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Eu acho bastante importante homens e mulheres participarem, discutirem juntos nas aulas de conversação, assim muitos preconceitos vão sendo desmistificados. Como as idéias são diferentes de pessoa para pessoa e, principalmente entre homens e mulheres, nós temos sim que conversar, debater e darmos a nossa opinião, nosso ponto de vista.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

Eu acho bastante viável homens e mulheres estarem juntos e participando ativamente das aulas de conversação. Sobre o meu ponto de vista, as aulas estão bastante agradáveis e os homens contribuem bastante no nosso crescimento e espero que nós mulheres também contribuamos bastante para o crescimento deles no contexto das aulas de conversação.

Clara

1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:

- ☐ falo porque sinto vontade de participar.
- ☒ sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☐ tenho intenção de falar, mas não consigo.
- ☐ não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Tenho vontade de falar, mas na hora eu não consigo, talvez seja porque eu fico nervosa. Quando tem um assunto na sala de aula como por exemplo, quando era para falar sobre meus bisavós, eu não tinha vocabulário, mas após a aula eu tinha as frases estruturadas na minha cabeça.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Há uma certa interação entre os alunos. Eles contribuem para que eu possa participar, fazendo perguntas e me incentivando a falar.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

Como eu falei acima, há uma interação entre os alunos. Eles trocam idéias e reconhecem que as mulheres estão conseguindo o seu objetivo, que é mostrar que nós também temos capacidade de vencer.

Denise

1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:

- ☐ falo porque sinto vontade de participar.
- ☐ sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☒ tenho intenção de falar, mas não consigo.
- ☐ não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Em muitas ocasiões desejo ser mais participativa, os assuntos me interessam bastante, até acredito que consigo fazer mais, porém sinto um bloqueio que não faz parte da interação entre mim e a turma, penso que é um problema individual. O medo de me expressar mais incorretamente atrapalha meu aprendizado e minha prática em sala de aula. Acredito que fora da sala de aula me comunico e me expresso melhor na língua.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Os colegas são um grande incentivo para mim. Me espelho em alguns deles e desejo aprender a língua mais ainda. A maioria sorri e presta bastante atenção quando eu me esforço para interagir através da língua. No curso de letras as aulas em que há mais interação, em minha opinião, são as de língua estrangeira. Os debates são muito interessantes e ampliam nossa visão de forma diferente, não sei explicar.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

Tenho a impressão de que os homens se sentem mais à vontade para se expressarem, porém não é só durante estas aulas. Acredito que todos respeitam a fala de seus colegas e se sentem bem com a melhora de cada um. Aprendemos uns com os outros, se os outros são bons e nos convivemos e trabalhamos com eles, nós melhoramos.

Diego**1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:**

- ☒ (x) falo porque sinto vontade de participar.
- ☐ () sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☐ () tenho intenção de falar, mas não consigo
- ☐ () não falo porque não me situo no contexto

Justifique sua resposta:

Mesmo cometendo erros gramáticos, semânticos, fonéticos e outros; eu gosto de participar, me arriscando e observando nas respostas e nas falas dos colegas aquilo que eu posso assimilar.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

A participação de meus colegas tem sido ótima, tanto homens quanto mulheres. Eles participam dando opiniões que contribuem com conhecimentos da língua inglesa e também culturalmente falando.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

Para mim, a participação feminina é maior devido ao maior número de mulheres na turma. Quanto à interação, ela é boa e só não é mais frequente devido ao curto tempo de aulas e debates. Eu também acho que, para que exista uma interação mais intensificada, ambos os sexos devem ler e buscar mais informações em torno do assunto a ser discutido.

Edgar

1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:

- ☒ (x) falo porque sinto vontade de participar.
- ☐ () sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☐ () tenho intenção de falar, mas não consigo.
- ☐ () não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Considero-me uma pessoa falante e naturalmente participativo. Gosto de sempre emitir minhas opiniões e pontos de vista, bem como compartilhar experiências com colegas. Sinto-me sempre confortável e seguro para tal, e isto facilita minha participação em aula. Nas aulas de conversação, sinto-me especialmente motivado a participar pois, além de gostar muito de aprender Inglês, tenho necessidades profissionais e objetos profissionais bem definidos em melhorar meus conhecimentos nesse idioma.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Acho que ambos colaboram. Porém, visto que no Curso de Letras há uma predominância inegável de alunas, não há também como negar uma maior participação das colegas.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

A meu ver, e especialmente nas aulas de Conversação I, apesar de sermos apenas 4 homens em sala, a interação com as colegas está fluindo normal e naturalmente; sem que percebamos barreiras de comunicação em função do sexo.

Emerson**1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:**

- ☒ (x) falo porque sinto vontade de participar.
- ☐ () sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☒ (x) tenho intenção de falar, mas não consigo.
- ☐ () não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Fátima, eu marquei as duas opções acima porque elas refletem em partes a minha intenção de participação nas aulas de conversação. Há muito eu estava prorrogando minha matrícula nesta disciplina, fiz todas as outras que podia na área de língua estrangeira e com certa satisfação posso dizer que o pouco que conheço da língua inglesa eu aprendi aqui. Por isso posso te dizer que o que limita a minha participação é o conhecimento do vocabulário desse idioma. Mas, tenha a certeza que quando esse vocabulário permite eu falo, porque sempre tenho vontade de participar e se não consigo “I feel bored”.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Eu disse anteriormente que vinha protelando minha matrícula nesta disciplina, então eu precisava ter antes um “feeling” a respeito da turma e do professor. Sobre a Lilia torna-se desnecessário qualquer comentário pois eu já conhecia de antes a sua solicitude para com os alunos; sobre os colegas, eles me incentivam a continuar com a disciplina, e o mais importante, não senti nenhum laivo de discriminação em relação dos que sabem mais para com os que sabem menos.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

Eu faço das suas palavras, Fátima, as minhas. O que se observa em razão da interação masculino/feminino em sala de aula é uma harmonia crescente. Existe clima de respeito entre os colegas, e antes de sermos homens ou mulheres, somos espiritualmente do ‘mesmo barro’, somos humanos.

Fabiana

1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:

- ☒ (x) falo porque sinto vontade de participar.
- ☐ () sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☐ () tenho intenção de falar, mas não consigo.
- ☐ () não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Eu sempre gostei de falar não importa a língua. Me sinto a vontade falando, mas só falo quando quero e quando sei que tenho algo para falar que possa contribuir com o que está sendo discutido.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Alguns colegas contribuíram em minha participação em sala de aula, à medida que levantaram idéias e possibilidades para que estas fossem debatidas. Por outro lado alguns alunos atrapalham a interação e a participação ao interromperem uma fala e tomarem a palavra sem respeitar o outro.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

A interação masculino e feminino na sala de aula foi como a sociedade determina, ou seja, os homens sentem-se superiores às mulheres e pensam que eles são os corretos, os que dominam todos os assuntos. É triste notar que os homens ainda pensam assim. Mas é importante saber que as mulheres não estão mais se submetendo ao domínio masculino e que em sua maioria sabem o que querem e falam o que sentem.

Geraldo**1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:**

- ☐ falo porque sinto vontade de participar.
- ☒ sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☐ tenho intenção de falar, mas não consigo.
- ☐ não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Eu falo, mas muito pouco, pois fico inseguro diante de meus colegas que sabem mais e que se expressam de maneira livre e espontânea. Eu sei que sou aplicado pois estudo muito, entretanto ao ficar bem constrangido quando tenho que expor algum trabalho em sala de aula, tanto em inglês, quanto em português. Em minha opinião eu deveria quebrar esse gelo e me soltar mais em sala de aula, mas não consigo.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Existem vários aspectos que eu considero como positivos em sala de aula, como por exemplo trabalhos em grupo, debates. Nesses pontos eu geralmente aprendo, pois há uma troca não só de idéias, como também de conhecimento entre todos os alunos sem distinção. O único ponto negativo em minha opinião é o fato de alguns alunos serem mais avançados ou terem mais domínio na língua inglesa e isto de certa forma me deixa inibido, atrapalhando meu desenvolvimento.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

A meu ver a participação/debate/exposição de idéias é maior por parte das mulheres, pois o número delas é superior aos dos homens. Com relação à interação masculina/feminina ela é dada de maneira satisfatória em sala, pois há um bom relacionamento entre todos. Eu, por exemplo, me relaciono super bem com a maioria das mulheres na sala.

Giovana

1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:

- ☒ (x) falo porque sinto vontade de participar.
- ☐ () sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☐ () tenho intenção de falar, mas não consigo.
- ☐ () não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Sinto realmente vontade de participar das aulas, mas muitas vezes isso não foi possível, porque me sinto muito ansiosa e as palavras não saem, porém elas estão na minha mente, em meu pensamento. O problema não é a língua inglesa, a qual tenho contato há vários anos, talvez vergonha de me expor.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

A participação de meus colegas contribuíram muito na minha participação, principalmente aqueles que consegui manter um relacionamento mais aberto. Estes me incentivaram nas horas que tive maiores dificuldades e muitas vezes peguei-os dando um empurrãozinho para eu falar.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

Apesar da sala conter mais mulheres que homens isso não influencia em nossa interação, porque muitas vezes formam grupinhos só de mulheres e só de homens e isto não aconteceu em nosso grupo. Não há nada mais importante principalmente em uma aula de conversação de uma língua estrangeira que a interação entre os alunos. À medida que vamos nos interagindo, vamos trocando idéias e nos comunicando.

Glenda

1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:

- ☒ (x) falo porque sinto vontade de participar.
- ☐ () sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☒ (x) tenho intenção de falar, mas não consigo.
- ☐ () não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Na verdade eu sou uma pessoa muito tímida, nervosa e também contida. Isso me atrapalha quando eu tenho que falar diante de várias pessoas. É um bloqueio que muito me entristece. Houve vezes em que no momento de apresentar trabalhos (na Escola) eu tremia tanto e gaguejava que dava vontade de sair correndo. Quando ingressei na faculdade isso continuou. Mas com o decorrer do tempo devido às necessidades de apresentação de trabalhos tornou-se muito menos sofrido para mim, embora ainda seja difícil. Com respeito à língua inglesa é lógico que também não é tranquilo, pelo fato de ser uma língua a qual eu não domino. Mas o que mais me irrita é não saber controlar o nervosismo e a aflição, pois quando falo em inglês diante da turma eu sinto que eu perco o meu potencial, eu sei falar bem melhor do faço. E isso lógico vai me prejudicar. Como a professora vai avaliar-me no momento de minha fala é lógico que ela detectará erros que em outra ocasião eu não cometo. Enfim, eu sinto que eu estou melhorando, e há de chegar um dia em que eu não mais me envergonharei em falar diante das pessoas. Pelo menos falar em português está praticamente menos complicado. Agora em inglês, principalmente quando há apresentações eu sofro por dentro. Então eu pediria a você Fátima, se possível. Uma ajuda, o que devo fazer. Assim eu escolhi duas alternativas porque na 1ª eu percebo que estou melhorando, embora eu não fale muito, durante toda a aula.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Na medida em que vejo um bom desempenho dos meus colegas, eu retraio e procuro colocar no papel o que tenho a dizer e repetir várias vezes para que eu não venha a cometer erros. Sinto que todos nós temos potencial, há alguns que têm mais desenvoltura, outros são retraídos, mas todos participam fazendo da Conversação I uma das aulas mais estimulantes do nosso curso até o momento.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

Eu percebo que independente do sexo todos se interam na sala de aula. Ocorre que alguns têm mais intenção de falar, outros não.

Marta

1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:

- () falo porque sinto vontade de participar.
- () sinto vontade de participar, mas não falo.
- (**x**) tenho intenção de falar, mas não consigo.
- () não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Sinto vontade de falar a língua Inglesa, organizo as idéias em minha mente, mas quando chega à hora de falar, sinto-me bloqueada e a minha voz não sai.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Meus colegas em geral têm uma ótima participação nas aulas, mesmo que alguns apresentem algumas dificuldades para falar, eles procuram participar das aulas. As mulheres falam mais que os homens porque há poucos homens na classe, somente quatro.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

Mesmo mostrando algumas dificuldades de aprendizagem da Segunda língua, eu tenho observado que há grande interação dos alunos e alunas com a língua. O conteúdo estudado até hoje foi de fundamental importância para o desenvolvimento da fala. Houve muita motivação de ambos os sexos, por isso houve também a interação com a língua.

Selma

1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:

- ☒ (x) falo porque sinto vontade de participar.
- ☐ () sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☐ () tenho intenção de falar, mas não consigo.
- ☐ () não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Eu falo porque eu gostei muito das aulas e de como as discussões foram ministradas, foram aulas bastante agitadas e a minha participação acho que foi muito boa.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Eu acho que meus colegas contribuem na minha participação quando eles falam algo que eu sou contra e eu tenho que colocar a minha opinião e eles também contribuem para que eu fale quando eles dizem alguma palavra que eu não sei e eu tenho que perguntar.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

Acho que neste Curso de Conversação I, nós temos uma boa interação com os colegas homens, porque tínhamos que fazer vários exercícios em grupos e/ou pares e acabou que ficou todo mundo conhecendo todo mundo e assim mais fácil para gente conversar.

Regina**1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:**

- ☐ falo porque sinto vontade de participar.
- ☒ sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☐ tenho intenção de falar, mas não consigo.
- ☐ não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Eu sinto vontade de participar, mas não falo, porque me faltam as palavras, meu vocabulário é pequeno demais para trocar idéias com os colegas e também fico sem graça porque quando tento me expressar com o pouco que sei, alguns colegas parecem não compreender ou olham de maneira desigual, como se perguntasse: “O que essa menina faz aqui?”

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Bom, ambos colaboram na minha participação quando nos reunimos em sala e eu peço alguma ajuda para expressar. E até mesmo alguma palavra que eles usam pra falar, acabamos guardando; eu consigo lembrar quando quero falar algo que precisa da tal palavra. É boa a participação de todos porque eu estou aprendendo com eles.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

Muitos dos alunos dessa turma participam mais do que outros, mas na minha opinião homens e mulheres se interagem igualmente, mostrando à vezes algumas dificuldade em se expressar. Mas, nós estamos aqui para aprender, quem já é formado em inglês logicamente se sai melhor, mas pra mim a participação dos alunos é igual, não há diferença.

Rosana

1) Como você avaliaria a sua participação nas aulas de conversação:

- ☒ (x) falo porque sinto vontade de participar.
- ☐ () sinto vontade de participar, mas não falo.
- ☐ () tenho intenção de falar, mas não consigo.
- ☐ () não falo porque não me situo no contexto.

Justifique sua resposta:

Durante a aula de conversação posso praticar a língua inglesa, o que não faço fora de sala. Quando conhecemos as pessoas e nos sentimos à vontade com os professores dá vontade de falar nem que seja errado.

2) Como você avaliaria a participação de seus colegas, homens e mulheres, ou seja, em quais pontos eles contribuem ou não na sua participação em sala de aula:

Não só na aula de conversação, mas em outras disciplinas gosto de contestar ou concordar com as colocações feitas a respeito do assunto escolhido. Contribuem na minha participação porque brincam, respeitam minhas idéias e parecem Ter dificuldades parecidas com as minhas.

3) Faça um comentário acerca da participação feminina e da masculina no seu curso de conversação, ou seja, como você visualiza a interação masculino/feminino em sala de aula:

Acho uma ótima oportunidade, porque nosso relacionamento com homens se dá em todos os lugares. Principalmente aqui na universidade onde temos sonhos, possíveis soluções e podemos debater o que aprendemos e relaciona os ao nosso dia-a-dia, a opinião tanto de homens quanto mulheres alimenta nossa existência.

O roteiro AREDA

Professora Pesquisadora: Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro, professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU) e doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC/SP).

Contato: Fones: (34) 3234-6650 (34) 9979-6650

E-mail: fatimage@terra.com.br

As perguntas abaixo fazem parte de uma pesquisa em que investigo a relação do sujeito com a língua inglesa durante e depois de sua graduação no Curso de Letras. Concordando em respondê-las, você estará tanto colaborando com meu projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa nas universidades. Grave seu depoimento nas fitas cassetes que está recebendo. Procure gravá-lo quando estiver bem à vontade e, de preferência, sozinho(a).

Alguns pontos importantes:

- a) Identifique-se apenas se quiser. Não é necessária a sua identificação. Escolha apenas um apelido ou outro nome e o escreva na fita cassete que recebeu.
- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas, ok? (no total são 39).
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas. No caso de precisar de mais fitas cassetes, é só entrar em contato comigo.
- d) As perguntas não precisam ser respondidas todas em um único dia e nem na sequência apresentada no roteiro. Você pode responder a algumas em um dia, a outras em outro dia e assim por diante. Diga apenas o número da questão antes de respondê-la.
- e) Em alguns momentos, você vai sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições e, até mesmo, de contradições. Elas são esperadas, não se preocupe! O importante é que você não reedite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. Estou interessada não no conteúdo informacional de suas respostas, mas sim, nos modos de dizer.
- f) O depoimento deve ser respondido em português. Entretanto, se você sentir, em um dado momento, o desejo de responder a alguma pergunta, em inglês, faça-o, ok?

Acredito que, no momento, essas sejam as orientações mais relevantes. Mais uma vez, muito obrigada por sua colaboração!

Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro

1. Diga seu nome (real ou fictício), quantos anos têm agora e com quantos anos ingressou no Curso de Letras.
2. Em que circunstâncias se deu a sua tomada de decisão pelo Curso de Letras?
3. Qual era seu objetivo maior quando prestou vestibular para Letras?
4. Em quantos anos você concluiu sua graduação?
5. Quais eram as suas atividades paralelas (ligadas ou não ao ensino) quando cursou o Curso de Letras, ou seja, trabalhava (em que área), estagiava, era voluntário, etc?
6. Você frequenta ou frequentou outro curso superior? Em caso afirmativo, o que o levou a isso?
7. Qual foi a sua opção na ocasião do Curso de Letras: Licenciatura ou Bacharelado? Dupla (Português/Inglês) ou Simples (Inglês)? O que o levou a fazer tal opção?
8. Quais as lembranças que você tem de sua aprendizagem de língua materna em casa e na escola?
9. E na universidade, como foi o seu processo de aprendizagem da língua portuguesa?
10. Como você avalia a sua formação em língua inglesa na universidade? De que forma essa formação influenciou ou tem influenciado sua vida?
11. Qual a avaliação que você faz das disciplinas de língua inglesa oferecidas no Curso de Letras?
12. Você pensou, em algum momento, em desistir do Curso de Letras? Quais foram esses momentos, caso eles tenham existido? Comente-os. O que o levou a reconsiderar essa atitude, caso ela tenha existido?
13. Houve momentos nos quais você pensou em desistir da opção pela língua inglesa? Comente-os, caso eles tenham existido. O que o levou a reconsiderar essa atitude, caso ela tenha existido?
14. Fale brevemente sobre seu percurso de vida logo após a graduação.
15. Após a graduação, como está seu processo de aprendizagem da língua inglesa?
16. Qual a sua profissão atualmente? Qual a influência do Curso de Letras nesta atual profissão?
17. Na sua opinião, como se configura o ensino de língua inglesa nas escolas, públicas e particulares?
18. Como você visualiza a situação do(a) professor(a) de língua inglesa hoje nos diversos contextos em que pode atuar?
19. Além da língua materna, quais foram os encontros com outras línguas (segundas ou estrangeiras) que teve durante sua vida?
20. Como foi o seu primeiro contato com a língua inglesa (curso, viagem, conversa com nativos)? Como você descreveria esse contato?
21. Como se deram seus outros contatos com a língua inglesa, após este primeiro acima descrito?
22. Você poderia dizer qual deles te deixou as melhores e as piores lembranças?
23. Descreva a sua relação com a língua inglesa nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), ou seja, como você se sente quando tem necessidade de falar, ouvir, escrever e ler em língua inglesa.
24. Como você relacionaria a sua experiência de aprendizagem da língua inglesa antes, durante e depois do Curso de Letras?
25. Na graduação, você tinha chances de usar o inglês fora do contexto de sala de aula? E hoje, isso acontece? Descreva essas experiências.
26. O que mais lhe incomoda em sua relação com a língua inglesa?
27. O que você acha que poderia melhorar no seu inglês?

28. O que você sente quando ouve um nativo falar inglês, seja pessoalmente, em filmes, em conferências, congressos, etc?
29. Como você se vê ao conversar com falantes nativos de língua inglesa, caso você já tenha tido ou tenha essa oportunidade?
30. O que você considera como fundamental para ser bem compreendido quando conversa em inglês, com nativos e não-nativos?
31. Quais são as suas sensações em relação aos sons da língua inglesa?
32. Com que sons você tem (ou lembra ter tido) dificuldades em produzir em inglês?
33. Como você avalia sua entoação em inglês? Tem recebido comentários a respeito? Comente.
34. Para você, é mais fácil falar ou escrever em inglês? Comente a sua percepção.
35. Se você é professor(a) de língua inglesa atualmente: a) comente sobre o(s) contexto(s) onde você trabalha (não é necessário identificar o contexto, ok? Apenas se quiser!); b) fale sobre o que mais gosta neste(s) contexto(s) ; c) fale sobre o que menos gosta neste(s) contexto(s).
36. Como você, como professor(a), definiria “ensinar língua inglesa”?
37. O que seria, para você, ter competência oral em língua inglesa?
38. Como professor(a), qual o lugar dessa competência (oral) no ensino da língua inglesa e qual seria a melhor forma de ensiná-la?
39. Para finalizar, fale porque se tornou ou não se tornou um(a) professor(a) de inglês após ter concluído a graduação em Letras.

**Convenções de Transcrição dos Depoimentos AREDA – Segunda Sincronia Adaptadas
das Convenções de Transcrição das Aulas da Primeira Sincronia**

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

Transcrições dos Depoimentos AREDA - Segunda Sincronia - 2005

Alice

É um prazer muito grande contribuir para sua pesquisa e espero que você obtenha muito sucesso. Agora inicio com as repostas.

Pergunta número um, resposta. Meu nome é Aline, tenho 30 anos atualmente e ingressei no Curso de Letras com 18 anos.

Pergunta dois, resposta. A circunstância em que tomei a decisão de cursar Letras, foi a questão do interesse em que tinha em aprender uma segunda língua, no caso o inglês, e a grande paixão que tenho em lidar com, com o público, utilizando uma segunda língua.

Pergunta três, resposta. O meu objetivo maior quando prestei vestibular para Letras, na verdade foram dois. Em primeira instância, o interesse em que tinha de morar numa cidade diferente, uma cidade grande no caso, conhecer pessoas vindas de outros lugares, culturas diferentes e, o mundo dentro de uma universidade me inspirava grande curiosidade. E também a questão de,...poder cursar um, uma faculdade, um curso superior, [nome da cidade] que é uma cidade grande, oferece muitas oportunidades, então isso me inspirou grande interesse, né?, principalmente pela área de Humanas, em que a gente aprende,...línguas, não é?, não só o inglês no caso também aprimorar mais o Português, a língua materna, e isso realmente me motivou estar vindo para cá.

Pergunta quatro, resposta. Concluí o curso de Letras, né, em cinco anos.

Pergunta cinco, resposta. Durante o tempo em que estava fazendo faculdade, por volta de 1995, eu trabalhei sim como secretária numa escola de inglês, o [nome do instituto de idiomas], e que agradeço muito pela experiência, não só pelo lado profissional, mas também porque na época eu ganhei bolsa de estudos em língua inglesa e espanhola, que me ajudaram por demais né? a ter mais bagagem, e principalmente com relação ao espanhol que,...eu estudei, dediquei muito naquela época, prestei a prova da embaixada em Brasília e consegui obter o diploma da Embaixada Espanhola, que no caso me abre oportunidades para poder lecionar espanhol em qualquer parte do mundo.

Pergunta número seis, resposta. Não cursei outro curso superior, mas atualmente eu tenho grande vontade em estar fazendo mestrado, né? dentro da minha área para reforçar mais, estar aprimorando a minha aprendizagem dentro da minha área, em questão também de currículo inclusive.

Pergunta sete, resposta. Quando eu prestei vestibular, de imediato eu optei por Português e Inglês e Literatura, né? a Licenciatura Plena, mas ao decorrer do tempo, como já mencionei anteriormente, eu estava trabalhando, e tinha matérias, dentro do curso, que eram oferecidas apenas, apenas à noite, então isso, eu achei que com o tempo iria atrasar a minha graduação, por isso então decidi diminuir, e por fim me formei apenas em Inglês e Literaturas de Língua Estrangeira, né Licenciatura, em Inglês e Literatura.

Pergunta oito, resposta. As lembranças que tenho na aprendizagem de língua materna foram fantásticas tanto em casa quanto na escola. Em casa, me recordo que minha mãe costumava contar histórias, né, costumava ler conosco, estorinhas e isso já foi me motivando demais, despertando aquela curiosidade e, quando por exemplo, falávamos errado, alguma palavra errada, ela nos corrigia de forma educativa, né mostrando o certo e, na escola, ingressei com cinco anos no jardim, eu era muito pequenininha, me recordo que fazíamos brincadeiras, teatros, relacionávamos objetos com palavras, então foi uma maneira muito motivadora,..., gostei, tenho boas recordações sim.

Pergunta número nove, resposta. Dentro da faculdade, já o processo ensino-aprendizagem em português, acredito que, no início foi muito difícil, porque quando a pessoa ingressa dentro de uma faculdade, os professores subentendem que ele já traz consigo uma grande bagagem naquele assunto, né o que não é o caso de muitas pessoas, e foi o meu caso, não é?, então achei muito complicado, disciplinas muito diferentes da realidade, como Fonética, por exemplo, então encontrei enorme dificuldade mas, o que realmente me salvou, foi eu acreditar em mim mesma, que era capaz, não é?, e a leitura, acredito que a leitura é a maior aliada em todas as questões em termos de argumentos e tudo mais, então isso que realmente me ajudou, meu esforço, a minha garra em estudar, e a leitura também, mas realmente não foi fácil, foi muito difícil no início.

Pergunta dez, resposta. A minha formação em inglês na universidade acredito que foi,..., em parte,...,boa, completa, né?, realmente realizou os meus anseios, em outras circunstâncias acredito que deixou a desejar, eu acho que isso se deve PRINCIPalmente aos profissionais que lidam com determinadas disciplinas, né eu lembro que eu encontrava dificuldades em Língua Inglesa 1, 2 né? éh, porque eu estava lidando com profissionais que, tínhamos dez alunos na sala, aqueles dez alguns sabiam por demais inglês outros não, então eles excluía os que não sabiam, direcionavam apenas né o ensino àqueles que sabiam, então eu notava assim um certo preconceito, uma discriminação, então no início não foi fácil, mas acredito que houve também aqueles que realmente se destacaram, souberam entender, realmente a dificuldade de cada aprendiz e saber trabalhar com isso, principalmente a questão da es-, da auto-estima da pessoa né? porque você já vem com aquela, coisa assim “Ah, eu não vou dar conta” né? que já vem de trás, posteriormente eu vou comentar sobre esse assunto, não é? então, realmente acredito que, de certa forma influenciou né?,..., de uma boa maneira sim, com certeza consegui levar de lá da UFU uma grande bagagem, né? e isso atualmente tem me influenciado de forma positiva, saber trabalhar com capacidade aq-, a minha área né? que é o inglês.

Pergunta número onze, resposta. A avaliação que faço das disciplinas de língua inglesa do Curso de Letras, né? eu puxo um gancho na questão dez, é razoável, acredito que há disciplinas que realmente se destacam, outras não né? mas de um modo geral, principalmente aquelas trabalhadas na prática oral, acredito que estas são boas né, a prática também, que ensina o aluno a lidar dentro e fora de sala de aula, também foi muito construtivo, né? então eu acredito assim,...,depende né, depende de disciplina mas que de um modo geral, com certeza, é bom.

Pergunta doze, resposta. Houve uma época da minha vida em que quase desisti do Curso de Letras. Por que? Na verdade eu tinha grande interesse em trabalhar no ramo de turismo, não é? aprender uma segunda língua, exercitar isso de forma a estar viajando, conhecendo outros lugares,..., lidando com diversas personalidades não é?, então ao decorrer do tempo eu percebi

que o curso praticamente, ele, não tem tantas oportunidades você, acho que só resta mesmo você trabalhar na área da educação, né? então aquilo, eu lembro, que as pessoas assim falavam “Ah, professor é uma péssima profissão, não tem éh consideração nenhuma, ninguém é valorizado”, então isso eu já começava a me sentir assim né “Ah, meu Deus, será que é isso que eu vou fazer?, não é?”, “Será que eu consigo trabalhar naquilo que gosto?”, “Que que será que vai ser?”, não é?, então aquilo realmente, quase desisti, mas no fundo não desisti porque, eu gosto de lidar com as pessoas, isso seja de que forma for, mas eu tenho muito interesse em lidar com as pessoas, então poder transmitir o conhecimento de uma língua né?, isso pra mim é muito gratificante, por isso eu não desisti do Curso de Letras.

Pergunta número treze, resposta. Em hipótese nenhuma, éh eu pensei em desistir da opção pela língua inglesa, que ALIÁS foi o eixo MAIOR da minha decisão pelo Curso de Letras né? poder conhecer, adquirir o conhecimento de uma língua estrangeira, que no caso foi o inglês.

Pergunta quatorze, resposta. Bom, terminei o Curso de Letras em 1997. Após a minha graduação, eu fui para [nome da cidade] capital, tentar um emprego lá. Fiz entrevista em diversos setores, né? não ligados à área da educação, como disse eu tinha vontade em trabalhar com o ramo de turismo, né?, ou relacionado a isso, então fiz entrevistas em,..., na [nome da empresa aérea], éh, locais de, de turismo mesmo ou relacionados com viagens, e na época, eu fui muito bem sucedida pela questão da fala né na comunicação, porém deixou a desejar a falta de um curso relacionado ao ramo de turismo o que impediu que eu ingressasse nessa área. Então, posteriormente eu retornei a [nome da cidade], por volta de 1998, né no início, lá pra abril, e aqui eu comecei a procurar emprego, mas consegui como professora da rede pública que até então estou atuando.

Pergunta quinze, resposta. Após o término da faculdade, meu processo de aprendizagem em língua inglesa tem sido aquele que está ao meu alcance, ou seja né?, éh, eu costumo ter acesso a programas em língua inglesa, leio artigos relacionados a isso, mas algum curso, ou uma viagem ao exterior que era um grande desejo meu, infelizmente não consigo né? até mesmo após a graduação relacionada porque, tem um custo, não é? {risos} e acho que como você e todos sabem, os recursos financeiros de um professor atualmente, principalmente ligados á rede pública, é um pouco limitado, então isso impede que eu tenha maiores acessos a outro tipo de aprendizagem em inglês, mas tudo aquilo que está ao meu alcance realmente eu busco, e tento estar exercitando e passando aquilo para os meus alunos também.

Pergunta dezesseis, resposta. A minha profissão atualmente é professora. O Curso de Letras, ele tem influenciado de forma muito positiva porque realmente prepara o indivíduo, né?, DE CERTA FORMA ele prepara o indivíduo a, a lidar com a questão da, do ensino, não é? lidando com alunos em escolas tanto estaduais, particulares ou municipais. Mas acho que tem uma parte que deixa a desejar DENTro do Curso de Letras, que é aquela que prepara a pessoa para lidar com a atual clientela que hoje temos dentro de uma escola né? isso realmente deixa muito a desejar. Ensinam sim aquela, grande coisa, não é?, a, acredito que a base de tudo mas, você na prática, você percebe que você necessita de outros tipos de coisas que aí partem da pessoa, que realmente também nessas horas que você vê realmente quando uma pessoa, ela é ou não é um profissional dessa área, né? um verdadeiro mestre, um grande educador.

Pergunta dezessete, resposta. O ensino de língua inglesa nas escolas públicas e particulares, há uma grande diferença entre uma entidade e outra, ou seja, qual é essa diferença? Dentro do

ensino público, as pessoas não costumam valorizar, a gente nota uma grande de-, éh, uma discriminação muito grande, uma des-, bom, o profissional da área de educação, ele já é desvalorizado por parte dos governantes, mas acredito que dentro da área da língua estrangeira é ainda maior, o abismo é grande mesmo. Por exemplo, não há investimentos em livros didáticos, né? Há mais ou menos cinco, seis anos não se enviam livros de inglês para as redes públicas, também não têm dicionários e outros tipos né? de materiais que possam favorecer o profissional, então isso dificulta muito, a GRAd curricular também deixa a desejar, no ensino médio, uma aula apenas por turma, durante a semana, e há escolas, principalmente no noturno já aconteceu isso comigo, de jogarem a sala para quinta e sexta-feira, que são dias em que quase não há alunos, né? então você nota isso mesmo, em outros lugares, estão diminuindo no ensino fundamental a grade curricular da língua inglesa que eram duas aulas semanais por turma, há turmas que há somente uma aula por turma, e quê que você faz com uma aula?, ainda mais de língua inglesa?, e se lidando com uma turma de quarenta, trinta e cinco, quarenta adolescentes, o que já é um milagre você conseguir transmitir alguma coisa, aulas, poucas aulas ainda piora mais ainda a situação, para o profissional. Então, nota sim essa questão da desvalorização na rede pública. Na particular acredito que éh, pela pessoa estar investindo muito dinheiro naquilo, que realmente se paga mensalidades né? éh, então, há uma grande, como digo?, valorização mesmo, tanto do profissional, investimento no profissional, com cursos no estrangeiro, né, materiais, infra-estruturas, enfim, uma série de coisas que facilita mais éh, o aluno adquirir conhecimento em língua estrangeira né?, poucos alunos por turma, uma grande, uma boa distribuição dentro de sala né?, materiais bem enriquecidos que lidam com o dia-a-dia né?, então, há uma grande diferença sim, eu acredito que a rede particular tem, oferece, de forma melhor o processo ensino e aprendizagem em língua inglesa, já no estado deixa a desejar.

Pergunta dezoito, resposta. Bom, o professor em língua inglesa no, em contexto de escola pública, acredito que ele tem que realmente rebolar demais, não é? Ele tem que realmente saber tocar dentro do íntimo do aluno, né ter um grande *feeling* com seus aprendizes e saber éh, como ele vai trabalhar o ensino de uma outra língua né que para muitos é diferente da realidade, né? pra todos nós, a gente, nós estamos acostumados com a língua materna e quando deparamos com outra língua, realmente no início é complicado, então você saber despertar aquele gosTAR no aluno não é fácil, e principalmente quando ele se vê cerceado de, de aparatos que possam facilitar nesse processo, isso é realmente muito doloroso para o profissional. Já aquele que trabalha dentro do contexto de uma escola particular, esse sim, acredito que ele tem mais chances de poder exercitar melhor o seu trabalho, não é? até mesmo com mais prazer inclusive, e muitas vezes o profissional em língua inglesa ele não é profissional na área da educação, ele pode também trabalhar em outros contextos né o que acontece com muitos colegas, até porque ele precisa estar complementando sua renda, não é? então eu acredito que ele se destaca muito bem, porque hoje em dia tudo, né nós precisamos do inglês, a necessidade em todos os momentos da gente exercitar né? o inglês, então acredito que o bom profissional ele se destaca, né? seja em qualquer ramo.

Pergunta dezenove, resposta. Bom, durante o tempo em que cursei faculdade, eu estudei também espanhol, não é? e, eu tive excelentes oportunidades de poder exercitar não só o inglês como o espanhol, inclusive dentro da minha própria casa, morávamos em república, e me lembro que tínhamos colegas né estrangeiras, uma argentina, outra chilena, e uma que veio da China inclusive cursou Letras também, a [nome da colega], morou uns tempos comigo e conversávamos somente em inglês, eu e a [nome da colega] e as outras duas

falávamos em espanhol, né? então era muito gratificante a gente poder exercitar a conversação não é? há uma,..., quando falávamos a que tinha maior conhecimento retomava a fala de forma correta e você se toca “Mm, não é assim, é dessa forma”, então foi muito prazeroso mesmo. E também conheci pessoas estrangeiras, que tive acesso à conversação, então isso era um, um deleite muito grande né você poder, éh, saber que está tendo uma comunicação, que você é capaz daquilo ou então, foi muito gratificante. Então no caso, comigo aconteceu do inglês e do espanhol estarem presentes na minha vida.

Pergunta vinte, resposta. O primeiro contato que tive com a língua inglesa foi durante a minha fase escolar, na quinta série, não é?, porque em [nome do estado] já se inicia o ensino de língua estrangeira, isso há muito tempo, desde a quinta série, né? hoje ensino fundamental, antigamente seriado. Éh, lembro-me que foi, assim, um pouco frustrante, a professora entrou na sala, escreveu a palavra *Greetings* no quadro, e, por eliminatória ela tentou que nós soubéssemos o quê que significava aquela palavra, não, ela não falou logo de cara a tradução, por gestos, ela ia tentando que nós adivinhássemos e aí, por aí foi assim, ao passar do tempo, tudo aquilo que ela trabalhava e nós não sabíamos ela corrigia assim de forma muito punitiva, né? inclusive hu, humilhante também, se você não sabia a pronúncia de uma palavra, ela te corrigia tipo assim “Não, não é assim, é dessa forma” né? e você já viu adolescente, aquela fase crítica não é?, aí já virava motivo de chacota para outros, então você já se sentia uma incapaz uma inútil falava “Poxa, eu nunca vou dar conta de adquirir conhecimento em inglês” né? então para mim não foi muito gratificante não {risos}, foi um pouco desagradável o meu primeiro contato com a língua inglesa.

Pergunta vinte e um, resposta. Os outros contatos com a língua inglesa, durante muito tempo, foi somente dentro de sala de aula, vezes ou outras né eu tive acesso a,..., programas, éh, em televisão, relacionados ao inglês, não é? éh, jogos, algumas coisas, mas realmente meu maior contato foi dentro da escola, só com o decorrer do tempo dentro da faculdade que aí sim tive acesso com pessoas nativas não é? e outras fontes também, mas durante muito tempo foi somente dentro da escola.

Pergunta vinte e dois, resposta. A melhor recordação que TENho com relação ao contato do inglês, foi com nativos, não é? na hora da conversação você saber que você consegue se comunicar né? ser compreendido e também entender o outro, isso realmente foi muito gratificante, mas se deu, ah,..., com o passar do tempo mesmo, foi só dentro da faculdade. E as piores recordações que acredito que gerou um bloqueio muito grande que carreguei comigo até mesmo dentro do Curso de Letras,..., foi a questão da,..., da, das humilhações que passávamos com determinados profissionais que lidavam com essa área né? no primeiro e segundo grau, que realmente tolhiam o aluno, de forma assim a agredi-lo verbalmente assim, eu acho que não deixa de ser uma agressão isso aí não é? e puni-lo inclusive assim,..., né com, tarefas mais éh difíceis, tipo assim “Não, você tem que praticar”, né? “Não é assim, é dessa forma”, então isso realmente gerou um bloqueio muito grande meu, uma frustração de início muito grande.

Pergunta vinte e três, resposta. Bem, éh, quando ouço inglês sinto, não sinto muita dificuldade, dependendo da ocasião, éh, ou seja, determinados programas ou às vezes algum debate, uma palavra ou outra dependendo de quem está falando não é? a gente sente sim uma dificuldade, mas você subentende pelo contexto e consegue captar a idéia geral, isso é o que acontece COMigo,..., não é? então eu não sinto assim, falta na comunicação não, eu consigo

compreender e captar realmente o foco central da discussão. A questão do falar, é a parte que mais gosto, sinto muita facilidade na fala, não é? e também sinto, na leitura, muita facilidade, não sinto muita dificuldade, uma palavra ou outra que não sei a tradução, eu checo ou então eu subentendo pelo contexto ali na escrita, não é? Agora, na escrita, eu sinto um pouco de dificuldade sim, às vezes no,...., no arranjo de frases não é? é uma coisa ou outra a gente fica meio com dúvida, porque isso realmente aí entra a gramática com tudo não é?, então uma coisa ou outra às vezes eu fico com dúvida mas eu procuro logo, éh saciar essa curiosidade né? e aceitar aquilo que estou fazendo.

Pergunta vinte e quatro, resposta. A minha,...., o meu relacionamento com o inglês, ANtes do Curso de Letras, era frustrante, por que? Não tinha muita bagagem, não tinha grande conhecimento em vocabulário, não é? então não tinha grande conhecimento, então eu era realmente limitada, em todos os sentidos. Durante o Curso de Letras já começou a melhorar, por que? Fui tendo acesso a disciplinas que me ensinaram a lidar com todas as habilidades, leitura, tudo, na escrita, e o curso também que tive por fora da faculdade me ajudou por demais, e a grande paixão que tenho em lidar com músicas relacionadas a inglês que acho que isso me ajudou por demais, você poder ouvir né? tentar cantar, falar no caso, e ali checar a tradução das palavras pra saber do que se trata. Então, acho que isso me ajudou muito a,...., a conseguir adquirir maior conhecimento em inglês, não é? esse acesso a músicas,...., e depois do Curso de Letras, está sendo fantástico também, por que? Hoje em dia sou autodidata por completo não é? então ficou aquela, aquela bagagem dentro da faculdade né?, e, éh, tudo que está dentro do meu limite eu vou reforçando cada vez mais, não é? agora por mim mesma,...., e passando isso adiante com os meus alunos não é? e também muitas vezes trocando experiências com profissionais da área. Participo também de debates, tudo aquilo que dá acesso a nós, relacionados ao inglês, eu procuro sempre estar envolvendo nisso, não é? e agora é prazeroso porque não há cobranças, sou eu por mim mesma, né? por puro prazer mesmo, aquela coisa de paixão que eu tenho pelo inglês.

Pergunta vinte e cinco, resposta. Durante a graduação tive a oportunidade sim de exercitar o inglês fora do contexto de sala de aula,...., né? dentro da minha própria residência, éh, com as minhas colegas de república, conversávamos em inglês e também em espanhol, e também colegas que tive que conheci durante a época em que cursava Letras que eram nativos não é? ou seja, pessoas vindo de diversos lugares que falavam inglês e também tive essa oportunidade que foi muito gratificante. Hoje, éh, eu tive acesso, mas não foram muitas não, mais durante a faculdade mesmo. Me recordo que pelo ano de 99, conheci estrangeiros, não é? que vieram para cá e aí inclusive levei eles para a sala de aula pra praticar a fala oral com os alunos,...., né? interação de culturas e foi realmente muito gostoso,...., né? mas hoje, hoje em dia mesmo, não, já tem algum tempinho assim que não tenho contato com pessoas nativas.

Pergunta vinte e seis, resposta. Às vezes o que me incomoda com relação à língua inglesa é a pronúncia de determinadas palavras que você fica com dúvida se é de uma forma ou outra, que depende a região se fala de um jeito outro e às vezes a gente sente dificuldade,...., não é? acho que toda pessoa carrega um certo sotaque,...., né? então quando ela aprende uma língua diferente da materna, sempre fica aquela sombra, de incertezas não é? então isso às vezes acontece coMIgo, a pronúncia de determinadas palavras.

Pergunta vinte e sete, resposta. Acho que o que poderia melhorar no inglês, éh, comigo mesma é a pronúncia, como disse anteriormente, de determinadas palavras, que às vezes

realmente eu fico em dúvida, não sei se tá certo ou não e fica aquela coisa um pouco carregada, então acho que isso poderia, éh, ser melhorado mais e no que está ao meu alcance eu procuro, né reforçar isso, melhorar, mas nem sempre é possível.

Pergunta vinte e oito, resposta. Quando ouço um nativo falar inglês, pra mim, é uma enorme satisfação. Primeiro, porque consigo captar tudo que diz né? de uma forma geral, não fica naquele embaraço assim “Ah, o quê que será que está acontecendo?”. Não, realmente, consigo entender o que ele quer transmitir, o que ele quer passar e, segundo, porque eu acho muito bonito éh, ouvir falar inglês, e também participar de um mundo diferente do nosso, conhecer outro tipo de cultura, acho que isso enriquece a vida de qualquer pessoa em todos os sentidos você sempre lidar com diferentes culturas, isso é muito bom.

Pergunta vinte e nove, resposta. Quando tive a oportunidade de falar com um nativo, não sinto o menor embaraço nisso, porque eu tenho u-, uma bagagem suficiente pra saber compreender o que ele diz, interpretar né? seus pensamentos e também fazer-me ser compreendida,..., não é? então não fica somente um monólogo, aquela coisa, ah né, limitada e sim, frases né concretas, e há aquele entendimento assim, aquela compreensão tanto da minha parte quanto da do outro pude notar nas ocasiões em que tive essa oportunidade, não houve dificuldade, pra mim realmente foi muito prazeroso.

Pergunta trinta, resposta. Acho que o fundamental quando você conversa em inglês,..., éh, nativo ou não, de você ser compreendido é você saber transmitir aquilo que você está pensando, não é? e isso vem com o decorrer do tempo com aquela aquisição de bagagem mesmo né? de vocabulário inclusive, porque quando a pessoa está aprendendo uma língua diferente da dela, da materna, a tendência primeira é você pensar na língua materna e depois reproduzir aquilo dentro do idioma que está aprendendo,..., então você fica fazendo pausas durante as falas, não é? pensando muitas vezes, você não quer dizer uma coisa, diz outro tipo de palavra, isso já, já gera né? uma complicação dentro do pensamento, e a pessoa fica sem entender, então você poder transmitir aquilo, poder reproduzir sua fala, espontaneamente, não é? e conseguir ser entendido, {final do lado A da fita} a sua idéia ser captada, isso é muito interessante, é uma coisa muito gratificante para ambas as partes.

Pergunta trinta e um, resposta. As sensações com os sons da língua inglesa, éh,..., para mim, é muito assim curioso,..., me desperta uma curiosidade, por que? Acho bonito, realmente, e certas palavras, o modo como são ditas, faladas, realmente acho interessante, muito interessante o seu significado não é? você normalmente tem aquela tendência de relacionar com a língua materna né? “Ah, uma palavra é assim, a outra é de certa forma assim na minha língua”, então acho muito bonito mesmo os sons. Em determinadas ocasiões sinto dificuldades na pronúncia né como eu já disse anteriormente, algumas palavras realmente pegam pouco na hora em que a gente vai falar, pelo sotaque acredito, principalmente.

Pergunta trinta e dois, resposta. Sons que eu lembro ter tido dificuldades, por exemplo, é aquele *thank, thank you, thank you*, tem gente que diz com t, outros com som meio de, de f não é? com a língua um pouco no céu da boca,..., então, são palavrinhas que às vezes pegam um pouco não é?, então o sotaque fica um pouco carregado e você tem aquela dúvida também, porque em determinadas regiões fala-se de uma forma, outras regiões no estrangeiro de outra forma, então você fica naquela dúvida, naquela incerteza, não é? “De que jeito será que se fala? Será que é assim realmente? Não é dessa forma?”, muitas vezes você escuta de

um jeito, hora de outro jeito, então realmente acho que pega um pouco. Então, algumas palavrinhas sinto dificuldade sim, em estar reproduzindo a fala.

Pergunta trinta e três, resposta. Acredito que a minha entoação em inglês, de forma geral, ela é muito boa, não é? já tive comentários tanto de nativos quanto até em entrevistas, em que exercitei a fala em inglês, então as pessoas falam, que não há assim TANTo sotaque não é? é uma coisa ou outra que às vezes fica um pouquinho carregado, mas que de uma forma geral, minha entoação é boa né?, até porque também isso é uma coisa até boa pra quem realmente aprendeu né a, a tá se comunicando, muito assim, como diz, fui aprender mesmo, exercitar mesmo dentro de uma faculdade,..., então isso a gente realmente leva um pouco em conta porque quanto mais cedo você adquire o conhecimento numa língua estrangeira, melhor, não é?, até mesmo a fonética explica isso, você não vai tendo tanto sotaque, então a minha entoação, de uma forma geral, acredito que é boa sim.

Pergunta trinta e quatro, resposta. Pra mim é bem mais fácil falar inglês do que escrever,..., por quê que eu acho que é isso? Éh, a percepção que tenho, é que as minhas idéias né aquela bagagem que eu tenho, elas são mais fáceis de serem transmitidas quando estou falando,..., porque eu vou falando falando não fico pensando, dentro da língua materna, vai saindo espontaneamente, a minha fala em inglês. Já na escrita, a gente sempre fica pensando, no argumento que você vai fazer, não é?, se é dessa forma desse jeito, então você pensa mais,..., você não quer cometer tantos erros, principalmente não é?, gramaticais inclusive. Então, acho que a fala, NA minha opinião, ela é realmente mais fácil do que a escrita, eu sinto maior facilidade.

Pergunta trinta e cinco, resposta. Chegou na pergunta que eu queria {risos}. Acho que pra mim agora vai ser uma grande catarse. Bom, atualmente eu sou professora de língua inglesa sim, não é?, atuo em escola pública, desde 1998, e sou efetiva. Éh, o contexto em que trabalho, ele realmente deixa um pouco a desejar, não é?,..., primeiramente, porque éh, são salas, assim não muito,..., boas, cômodas para os alunos inclusive, confortáveis, não é?, são salas assim com, começa por aí acredito que se você já se encontra num ambiente não muito agradável já começa a ter aquele bloqueio,..., então, carteiras antigas, éh, quadro-negro, assim, um pouco acabado, defasado, não é? inclusive esse método de quadro-negro e giz, nossa!, isso é da época da minha bisavó, é muito defasado MESmo,..., não é?, então, aí, éh, lido com mais ou menos trinta e cinco a quarenta adolescentes, por volta de nove turmas ou dez, não é? que dá um cargo, e,..., poucas aulas, não é?, isso realmente dificulta muito o trabalho, e quase nada de material pra você trabalhar com esses alunos, por que? Não há livro didático, porque o governo não oferece, segundo, você vai elaborar uma apostila para o seu aluno e o pai vai reclamar, diz que é obrigação do governo bancar esse material e que ele não tem dinheiro, isso porque é uns três, quatro reais encadernado, não é? então ele já briga com você, como se você fosse o culpado dessa situação, mas pro menino gastar em um jogo, por aí né?, ou no lanche, isso a pessoa tem dinheiro, não é? uns cinco, seis, três reais que seja, agora pra investir, né? no conhecimento, isso realmente, aí a pessoa já realmente briga, não é?, porque acho que o maior problema que a gente encontra hoje, né são os conflitos, que muitas vezes o jovem traz dentro da sua casa e, resolve, éh, jogar, eliminar dentro da escola, isso carrega muito o profissional,..., não é? então já fica difícil essa questão, dos conflitos atualmente, não é? então, junta tudo, junta conflito, junta desvalorização do profisso-, do profissional, não é? em todas as áreas, mas principalmente do inglês tem discriminação SIM, acho que em todos os lugares da rede pública TÊM discriminação, não é?, então você já começa a se sentir um

pouco tolhido no seu trabalho, e acho que realmente é um grande guerreiro aquele que consegue dar a volta por cima, saber se identificar com seu aluno e poder transmitir, de forma que ele tenha motivação em conhecer o inglês, aprender o inglês, não é?, então, ao decorrer do tempo, eu fui sabendo lidar com isso, conhecendo o mundo do aluno, a sua individualidade primeiro, e depois estar relacionando com inglês, não é?, com a cultura, com a comunicação, explorando essa área, mostrando que hoje a gente está cercado do inglês em todos os lugares, são rótulos de produtos, não é? dentro da Internet, programas e tudo mais, então há uma grande necessidade, e que não temos que sair do país para que temos acesso, tenhamos acesso, perdão né?, ao inglês, você pode (tá ali) virando uma esquina, se deparar com uma situação assim. Houve depoimentos de alunos meus que decidiram trabalhar fora, tiveram a oportunidade e sentiram falta porque não investiram no inglês, outros tiveram a oportunidade aqui mesmo, éh,..., com nativos dentro do seu trabalho, até porque o salário também é maior, para quem sabe uma língua estrangeira, o inglês no caso não é? porque é muito falado, então eles estão começando a perceber isso, não é?, mas aquele aluno politizado, aquele aluno que é crítico, ele realmente busca, ele vai atrás, o que não é, e também dentro da sua casa deixa a desejar, aí realmente fica mais difícil o processo ensino-aprendizagem, não é?, mas eu trabalho o inglês com os meus alunos de forma instrumental, textos, canções, teatros, éh, atividades culturais tipo *Halloween* não é?, a gente busca estar conhecendo e interagindo dentro daquilo, então dessa forma eu sinto que eles têm maior interesse, não é? Todo ser humano ele traz consigo a curiosidade, então eu acho que a gente tem que saber trabalhar essa questão da curiosidade de forma criativa, MAS aquilo que está ao meu alcance, porque realmente fica difícil você querer um xerox, querer um tipo de material, dicionário que seja, e nada ter não é? você contar praticamente com você, não é? o seu, a sua fala, né? e pouco, realmente poucos recursos, então isso realmente é uma carência muito grande. Éh, o contexto que eu gosto realmente,..., é quando a gente tem a oportunidade de trabalhar isso com a comunidade principalmente, não é?, a gente trabalha culturas, mostra para as pessoas,..., éh,..., diversas formas do inglês, por exemplo também, tipos de eletricidade, outro dia teve um programa relacionado a isso, então foi muito interessante o aluno relacionar os tipos de eletricidade, só que em inglês, né?, éh, de usinas, da eletricidade que,..., a energia elétrica que vem da maré, que vem de outras fontes, você tá relacionando, então isso é uma coisa muito, muito gostosa, então esse contexto, que eu acho interessante, realmente quando o corpo discente se sente envolvido naquilo, não é? então há aquele realmente aquele entrosamento, aquela necessidade de estar aprendendo, isso é muito bom.

Pergunta trinta e seis, resposta. Enquanto professora, definiria ensinar língua inglesa como ensinar uma cultura diferente, não é? um mundo diferente, você se interagir com algo que não é, não está ligado ao seu dia-a-dia, você fazer parte de um outro lugar, de um processo muito interessante, que é um idioma, então acredito que é você fazer parte, realmente de uma outra cultura, não, acho que não vejo outra forma de definir o, o ensinamento do inglês, seja dessa forma mesmo, não é? a aquisição de uma cultura diferente.

Pergunta trinta e sete, resposta. Ter competência oral em inglês é justamente quando você fala espontaneamente, não é? você já traz consigo aquela bagagem em inglês, conhecimento, éh, um bom conhecimento em vocabulário, e você vai formulando suas idéias de forma a não relacionar mais com a língua materna, e você se fazer ser compreendido isso é muito interessante, você comunicar né? saber que está sendo compreendido e compreender o outro também, então ser um diálogo recíproco, isso é muito interessante, então a competência oral

acho que se dá nisso, não é? você já ter aquela certeza, aquela autonomia dentro da sua fala de forma espontânea.

Pergunta trinta e oito, resposta. Acho que a competência oral, ela existe, ela está em todos os lugares, dentro do processo ensino-aprendizagem, não é? Acho que, em princípio, você pode relacionar a fala com objetos, né? para aqueles aprendizes, e, e também com canções, com diversas outras fontes e que a pessoa tem acesso a primeiro ouvir, não é? e depois estar reproduzindo, tentando comunicar dentro daquele contexto, não é? mas acho que dentro duma sala de aula, o fundamental é você começar a Falar mesmo, então você já vai adquirindo conhecimento em vocabulário, vai exercitando, e até então relaciona mesmo com objetos, éh,..., e vai praticando, praticando, acho que a prática mesmo ela é fundamental, então é muito importante, realmente a questão da fala, acho que é, pra mim, na minha opinião, o principal.

Pergunta trinta e nove, resposta. Quando terminei a graduação, me tornei professora, não foi primeiramente porque eu quis não, acho que foram forças das circunstâncias. Éh, primeiro eu desejei trabalhar no ramo de turismo, posteriormente é que me surgiu a oportunidade de lecionar,..., não é? Então, com o passar do tempo fui sentindo que, uma pessoa ela, ela não se TORna professor, acho que ela É realmente com o tempo, ela vai sentindo aquilo, não é? Acho que o mestre já existe dentro da pessoa, por isso que a gente ouve comentários “Fulano ele é um bom mestre, consegue, éh, ter aquele *feeling* com os alunos”, não é? sentir aquele entrosamento, outros não, parece que fica aquela coisa mecânica dentro de sala, aquela coisa assim “Ah, faço por fazer, faço pelo meu dinheiro”,..., não é?, então acho assim que eu realmente fui levada a isso, né? no início eu senti muitos, muitas frustrações não é? principalmente pela desvalorização em TOdos os níveis, desde os governantes até profissionais, ligados a nós, como pais de alunos e até mesmo alguns alunos, então parece que vem em todas as direções, aquele massacre, mas eu fui lutando contra isso, fui resistindo, fui percebendo que eu tenho grande paixão em lidar com as pessoas, e principalmente,..., poder estar trocando essa experiência de uma língua estrangeira, e sabendo que muitas vezes tem resultado, não é? Então, atualmente, em parte eu sou realizada sim com a minha profissão em outra não, a outra qual que é? a desvalorização, que a gente sente realmente uma pessoa, todo profissional ele merecer ser valorizado PRINcipalmente o educador que é uma profissão muito, éh, dignificante, uma profissão muito, nossa!, realmente muito PLEna mesmo, na vida de uma pessoa né o que seria de nós sem um, um mestre, e também pelo lado financeiro também que deixa a desejar e você muitas vezes tem vontade de estar especializando mais né? tendo acesso a livros, a bons livros, a, a uma viagem fora não é? tudo aquilo que realmente só mesmo o lado material pode ajudar né?, então isso às vezes realmente deixa a pessoa chateada e muitas vezes é o que leva muitos profissionais atualmente a não estarem atuando dentro da área da educação, estarem procurando outros ramos. Mas acho que SÓ através da luta que a gente vai conseguir reverter esse quadro, não vou perder as esperanças, pelo menos sinto, não é? que,..., dentro do meu coração eu quero lutar sim, acredito que a educação, ela vai voltar a ter o reconhecimento futuro porque do jeito que está não tem como piorar, então cedo ou tarde logo os governantes terão que acordar principalmente, porque são eles os maiores responsáveis, e a população também como um todo, ela tem que saber cobrar mais e acredito que isso irá acontecer. Então, da minha parte, acredito sim que eu tenho que buscar outra fonte, um complemento de renda sim, não é? mas acho que não pretendo, pelo menos por hora, não pretendo abandonar a educação, mas sim lutar por ela e por aqueles que TAMbém acreditam nela, éh, sejam alunos e também colegas de trabalho. Obrigada.

Amanda

Pergunta nº 1. Meu nome é Amanda, tenho 32 anos agora e ingressei no Curso de Letras com 21 anos.

Pergunta 2. Eu resolvi fazer Letras depois de já ter prestado éh, feito vestibular em ou- pra outros, outros cursos éh, porque eu pas- tinha passado num concurso e queria estu- e tinha que estudar a noite, e o curso, o curso de Letras veio a calhar, no entan- e também porque eu gostava gosto muito da língua inglesa.

Pergunta 3. Éh,...,o meu objetivo era maior era, APRIMORAR na língua inglesa.

Pergunta 4. Eu concluí a graduação eu tinha,...,25 anos.

Pergunta 5. Quando eu estava cursando Letras, eu trabalhava na Secretaria Municipal de Saúde na Sessão de Odontologia.

Pergunta 6. Eu não freqüentei outro curso superior.

Pergunta 7. Bom, eu escolhi a opção de licenciatura, éh, em, de inglês apenas. Eu resolvi fazer tal opção porque,...,éh, bom, já pela afinidade da ah, éh, da língua inglesa né? que eu tenho com a língua inglesa, e também porque na época se eu fizesse a a licenciatura dupla já já levaria um pouco mais, gastaria mais tempo e eu não queria isto.

Pergunta 8. Éh, as lembranças que eu tenho da aprendizagem de língua materna em casa e na escola? Eu achei que eu tive um bom aprendizado. Em casa digo que, o que meus pais poderiam oferecer, e na escola eu eu tive oportunidade de estudar até em uma boa escola, eu acho que foi bastante relevante importante pra pro meu,...,aprendizado.

Pergunta 10. Bom, a formação em língua inglesa na universidade, ela, eu não tenho o que reclamar, no entanto eu acho que ficou faltando um pouco aqu- éh, trabalhar mais a a a parte de redação e até de conversação,...,porque poucas disciplinas,...,éh, uh, ou quantidades eram direcionadas a isso.

Pergunta 11. A avaliação que eu faço das disciplinas de língua inglesa oferecidas no Curso de Letras, bom, éh,...,são boa- é uma avaliação boa que eu tenho a a dizer, MAS acho que precisa éh como eu já disse anteriormente, voltar mais para conversação e redação, e não ficar TÃO éh éh direcionada à gramática, que acaba sendo enfadonho.

Pergunta 12. Nunca pensei em desistir do Curso de Letras. Eu sempre éh ah, lógico, eu tinha éh éh apesar de pouco tempo, éh, mas eu nunca pensei em desistir e das de algumas dificuldades que eu tive.

Pergunta 13. Éh houve um momento em que eu pensei em desistir da opção pela língua inglesa, por éh, quan- éh justamente quando eu fiz a a disciplina éh, Conversação 1, e éh,...,na época pela minha timidez, falta de maturidade éh, e era uma classe que eu eu acho que tinha um nível bom, como eu não consegui acompanhar, eu uma vez a professora teve uma conversa comigo, eu fiquei um, um, claro que aquela conversa foi aberta, ela procurava tentar

fazer com que eu melhoRASse, e na verdade eu fiquei muito pra baixo. Bom, eu reconsiderei tudo isso porque, eu já tava uh, eu tinha passado mai- metade do curso e eu não ia não ia querer desistir, eu achei que aquilo também foi éh, pelo conTRÁRIO, um fator pra me, me ajudar, eu Superar, um desafio.

Pergunta 14. Bem, após eu ter concluído o curs- o a graduação,...,eu fiquei, eu fiz Curso de Extensão em Tradução em 99, éh, dois semestres, com o professor [nome do professor] e depois no ano 2000, eu conhecia umas duas colegas minhas do Curso de Letras, elas lecionavam em [nome da cidade] na [nome da faculdade], e tinha surgido uma vaga, elas apare- elas me perguntaram se eu queria aproveitar o momento e assim eu fiz. Então eu fui lecionar em [nome da cidade], pra pra Prática de Língua Inglesa, Literatura Norte-Americana e Língua Inglesa,...,agora eu esqueci se era 3 ou 4, eh, especificamente gramática. Éh, eu comecei em fevereiro, mas eu tive que interromper porque houve um acidente e uma pesso- e e eu sofri um acidente e eu fiquei imobilizada e uma pessoa me substituiu até meta- no, em, no, em julho, eu retornei em agosto mas eu fiquei com menos disciplinas, éh, depois em 2001 eu lecionei na [nome da faculdade] na faculdade de [nome da cidade], éh, aí em 2002 eu prestei um concurso pro Estado e e fui e fui aprovada, então eu eu larguei a a a esses dois empregos que eu tinha, ah! e ainda eu atuava na Secretaria Municipal de Saúde, eu eu deixei esses dois empregos e fui trabalhar no Estado, eu consegui eu fui aprovada no concurso pra professora P3, então ia ministrar aula pra pro ensino fundamental,...,aí eu fiquei trabalhei até 2004 éh, eu, casei no final do ano e e vim pra [nome da cidade] no [nome do estado] e lecionei aqui éh, uh mais voltado na área de de Português, pros cursos de Biologia, Ciências Contábeis éh, Administração este eu ministrava a disciplina Metodologia, Métodos e e Técnicas de Pesquisa, e,...,Engenharia de Produção, todas as as as demais eram era Português, foi uma experiência, Excelente, Adorei, os alunos, a instituição, gostei MUItto mesmo, e também ah éh, como eu dava aula à noite, de manhã eu lecionei na numa escola de irmãs, éh, eu ensinava inglês para éh, hum, duas aulas éh, para as oitavas série e as, e 13 aulas distribuídas para o ensino médio. Confesso que, não foi muito interessante essa experiência, eu, tanto que eu deixei no me- no no no meio do ano porque eu estava com problema de stress. E também eu esqueci de mencionar que eu, fiz Curso de Especialização éh, em 2001 e 2002, a 2002, ah, éh, eu fiz em em éh Especialização em Fundamentos e Perspectivas para o Ensino.

Éh bem, a pergunta 15 agora. Bom, eu acho que o meu processo de aprendizagem da língua inglesa é contínuo, e acredito que eu melhorei bastante nesse período éh, um um um uma das das das causas disto é,...,esforço é claro, e também a experiência na sala de aula, isto f-propiciou éh para o meu aprimoramento éh, desenvolvimento de de métodos mais apropriados adequados, que a gente observa isso no dia-a-dia com o aluno e até com a com a própria instituição que você está trabalhando.

A pergunta 16. Minha profissão atualmente? Eu sou professora, e com a influência {risos} toda né? toda possível éh, eu acredito que é um curso que se eu tivesse oportunidade eu faria s- éh, se eu voltasse no tempo eu faria novamente o Curso de Letras, um curso que, excepcional, em todos os âmbitos.

Pergunta 17. Bom, olha ensino de língua nas escolas públicas e particulares,...,eu quando atuei nas escolas,...particulares eram faculdades, e pela minha experiência eu pude observar que os alunos têm muita dificuldade sim, uma vez que eles já vêm carregando isso de um

ensino médio éh, onde apresentou uma deficiência na na na no aprendizado da língua inglesa. Só que eu acho também que, por parte deles mesmo de não fazer um esFORço maiOR e e e trazer esse prefTEXto sempre pra sala de aula como se o professor que ch- que está ali é culpado dessa dessa deficiência, entre aspas, do aprendizado da língua inglesa. Então éh éh, você acaba v- ter que voltando a a a regras BÁsicas pra,...,pra tenTAR mostrar um pouco às vezes você fugia éh, fugia no sentido assim, você tinha que, fazer isso pra você tentar seguir depois, depois você seguir o plano de de de ensino né? E bom, depois eu atuei éh, em escola particular éh, desculpe em escola pública do estado e {suspiro} bom, infelizmente a realidade,...,choca, mas também não é só isso não vou falar mal apenas, eu acho éh que apresenta esses dois pontos, você vê alunos totalmente desinteressados e sabe muito bem que não é só na língua inglesa, praticamente em todos os conteúdos, e,...,éh, eu já percebi que o aluno que tem dificuldade na língua portuguesa, na língua materna, ele apresenta MUITa dificuldade também para aprender a língua inglesa. E na na na escola particular, essa última que eu atuei, que eu trabalhei éh, não há tanta diferença assim da da entre a escola particular e a escola éh estadual, é claro que na particular éh ah éh existem determinados alunos que têm um conhecimento FENOMENAL, eles éh, sabem BEM, têm um vocabulário basTANte amplo éh, éh, mas existem também alunos que apresentam sérios problemas de de de de de compreender a estrutura da língua, e o som e, e também a questão de vocabulário. Eu procurava éh, fazer, procurei vários várias formas pra tentar atrair também éh a atenção dos alunos, não ficar presa apenas em livros didáticos éh, eu levava outros textos outros filmes músicas, pra despertar um pouco mais a atenção dos alunos.

Pergunta 18. Eu acredito que o professor de língua inglesa ele tem diversos contextos em que ele pode atuar éh, não só só não somente em em lecionar em escolas éh, ou mesmo até em em universidades ou faculdades, ele pode atuar também como tradutor de livros éh,...,e outras áreas que esteja ligado, então eu acho assim o contexto é bastante amplo.

Pergunta 19. Éh, eu eu éh, além então da língua materna, a língua inglesa, éh, eu também tive a oportunidade de estudar a língua espanhola. E éh eu fiz, dois anos, e então eu fiz o oh oh oh, a fase a inicial básica, intermediária, e agora eu ia concluir a, a final né? que era o estágio assim pra até pra atuação no ensino superior, mas eu eu tive que interromper.

A pergunta 20. Éh, como é que fo- bom meu contat- meu primeiro contato com a língua inglesa, foi hum,...,bom,...,na sala de aula digamos assim, quando eu tava fazendo por exemplo éh, a disciplina Conversação 1, era aquilo {risos}, era forjado você, claro que você sabia que você tava ali na aula você tinha que conversar mas acabava sendo assim eu não me sentia à vontade, era muito superficial, então o contato que eu tive mesmo foi e eu já tinha até concluído já tinha a graduação e eu tava na Internet e, naquele no ICQ, igual o MSN, e então na na na acabou entrando uma pessoa éh, um americano do Texas e ele e nós conversávamos e conversávamos muito éh, conversávamos entre aspas né? porque eu ficava escrevendo e é uma coisa que no inglês o que eu gosto é de escrever e ler, então ali eu tava aproveitando aquele momento pra pra praticar isso. Depois nós ficamos colegas e, e ele até me ligava! Ainda bem que eu eu conseguia entender e acho que ele também me entendia.

Éh, a pergunta 21. Bem, ah depois eu, na maioria do dos meus contatos foram com com através de Internet eu conheci outras pessoas também e ah! e depois eu conversei com uma um americano também porque eu fu-, ele pediu instrução eu estava, viajando, e aí ele pediu instrução éh, então aí eu aí eu eu dei as informações, interessante que você {risos} sente-se

tão à vontade, você acha que não consegue mas acaba superando esse medo, essa foi a pergunta 21 né?

Bom, a pergunta é, 22. Ah, eu digo que,....., todos os, as experiências que eu já tive com falantes né? com nativos nessas conversas, num num me deixou lembranças ruins são lembranças boas porque eu aproveitei e falei, e eu acho que lembranças ruins eu não tive não.

Pergunta 23. Bom, as minhas ha- é é é é, bom, com relação é, às habilidades ouvir falar ler escrever, eu, é, apeSAR do meu aprimoramento né? é, meu esforço,...., pra suprir essa necessida- necessidade dessas quatro habilidades que eu vejo, é a de ouVIR, falar nem tanto, ler e escrever eu acho que eu não tenho problema, falar também não muito, mas ouvir re- eu não sei se é um um problema que eu tenho tambÉM na língua materna, dependendo da da da velocidade e do volume com quem eu estou falando, eu não ouço, então é é um é é e e na língua inglesa é é, eu preciso ficar observando se ti- se tem muitas conversas paralelas me atrapalha, eu já não vou vou ter um pouco de dificuldade de quanto à compreensão por causa disso que essa minha habilidade de ouvir ela é ainda um pouco FAlha.

Pergunta 24. Bom, a minha é bom, eu é se eu relacionar, fazer um paralelo aí da minha é, experiência de aprendizagem da língua inglesa antes e durante houve uma GRANde mudança. Durante o curso de Letras, você, o problema é que você não f- apenas FAZ disciplinas voltAdas para o inglês, tem outras disciplinas é como eu fiz optativas por exemplo que eu peguei a disciplina é eu fiz língua portuguesa e a transformei depois em optativa porque ti-fazia parte ali do meu do meu é,...., o meu histórico, então eu precisava fazer isso, a- assim como eu fiz também latim e acho que isso não estou tirando o valor dessas disciplinas é claro, mas é assim o Curso de Letras não é apenas, voltado, para é é é é,....., não é que ele é voltado desculpe, ele tem essa é, isso, você vê outras disciplinas também, é, então o contato (era) muito grande além de de de, eu também nã- nã- nã- não não despende tanto tempo para isso, e eu acho assim que eu melhorei MUIto depois, que eu fui, (além) da necessidade também quando você vai atuar você observa que você precisa é estudar basTANte, melhoRAR é, procurar é outra outros meios né? de de pra você é é desenvolver a, e e suprir a a as suas suas falhas.

A pergunta 25. É se s- bom, se eu tive chance de usar o inglês fora do contexto da sala de aula? Ai!,....., eu acho que eu não tive não, que eu me lembre não não tive chance não é,...., bom a s- aconte- acontece ah, hoje meu marido, eu e ele de vez em quando nós até falamos inglês e ah! eu procuro assistir ver muitos filmes é,....., e às vezes eu uh, nós até não colocamos legenda nos filmes pra aproveitar e e ficar ouvindo né? ah ah ah sem ler é, então essas ((...)) experiências. Agora, quanto a falar, falante assim ah! sem dizer na sala de aula mas na sala de aula não é todo o tempo que você FAla né? a língua inglesa, e ah! eu também tive experiências de de de é, eu eu dei aulas pra, aula particular pra dois alunos que iriam prestar vestibular, então era bom porque eu fazia, eu trabalhava muito com texto que particularmente eu AMO e, e trabalhava muito com texto e, e também nós é, fa- fazíamos também a parte de conversação.

Bom, a pergunta 26. O que mais me incomoda em relação à língua ingle- ah! é essa minha é FAlha, que eu ainda não consegui suprir, mas eu acho que com o tempo eu vou melhorar mais é, o ouvir, eu preciso desenvolver essa habilidade em mim.

Éh, a pergunta 27 está bem relacionada com a 26 éh, eu poderei melhorar MUITO mesmo era é, é isso, é a a a questão, a minha habilidade quanto a ouvir, e sempre eu tô busCANdo também livros, éh, adoro aprender muito eu sou muito preocupada com com léxico com com aprender, com ter uma grande quantidade {risos} de de voca- um vocabulário AMPlo, então assim eu sempre tô preocupada com isso, busco muito éh éh em livros, a *Internet* e ou- entre outras coisas, éh, em filmes né? e tal.

Éh, a pergunta 28. Éh, o que eu sinto quando eu ouço um inglês, um nativo falar? Bem, pessoalmente, é engraçado que eu já percebi algumas diferenças éh,...q- q- quando eu tô falando assi-, quando eu falei com um nativo eu não tive problema não, agora em filmes éh, às vezes eu acho que eles falam RÁpido éh, em conferências congressos ainda não tive essa oportunidade, mas enfim mas eu acho acho que eles falam RÁpido, no entanto agora em entrevistas que eu já acompanho em canais de de TV por assinatura e é bastante éh, compreensível quando eles tão dando entrevista, fica mais fácil, eu a- particularmente acho até interessante esses,...,consigo entender bastan- BEM, até mesmo uh, britânico por exemplo éh, eu acho que eles falam com uma pausa maior que o americano.

A pergunta 30. Desculpa pergunta 29. Bom quando eu conversei com falantes nativos eu PARava um pouquinho éh éh éh e e ficava pensando {risos} e elaborando mentalmente né? no que eu ia dizer, mas é claro que não a a assim parando e e gaguejando ou dando aquela pausa muito grande e fazendo ((...)), a pessoa falava, depois eu eu ainda depois que eu começava eu pensava ficava pensando comigo mesma “É, eu acho que eu falei assim falei errado”, mas na hora fluía e pelo visto eles entendiam.

A pergunta 30. Éh, bom, fundamental? Uh,...,olha que, às vez- às vezes quan- a gente quando é é é falante, quando não é nativo né? você fica preocupado muito,...,eu vou dizer meu ponto de vista, com éh, se ele vai entender, se você tá, a pronúncia, até mesmo a estrutura gramatical, eu fico muito preocupada com a estrutura gramatical, se eu tô usando aquele conectivo certo, se ai! se eu, o auxiliar ali é correto né? se eu falei a palavra correta e, então assim eu fico preocupada com, nesse âmbito, agora,...,eu já percebi isso daí, percebi por, através de de livro, pesquisa que eu já fiz, revista até mesmo da área que,...,éh,...,o cuidado que a gente deve ter, que às vezes eles percebem é quando você é um falante inocente éh, eu eu achei tão interessante é que às vezes você usa uma palavra, só que naquele contexto não é aquilo, n- ela não se enquadra bem, então eles percebem que você não é um falante nativo né? e eu fico com essa preocupação também.

A pergunta 31. Bom, a a minha sensação em relação aos sons da língua inglesa? Acredito que não tem problema não, eu éh éh, eu procuro sempre éh éh éh, eu entro em *sites* pra ouvir as palavras éh,...,ou senão éh, ou mesmo o dicionário como eu tive opor- uh, éh oportunidade como qualquer graduando éh, graduado, fez a a disciplina fonética, então eu preocupo muito com isso, com o som da palavra.

Pergunta 32. Ah, com que som você lembra difi- éh lembra, você tem né? que eu tenho dificuldade de produzir em inglês? Ai!,...,olha, agora,...,ah eu já tive com com relação éh à palavra éh,...,ai agora agora no momento eu até não lembro! Ah! *Award* éh, *awful* éh, éh e outras assim.

Pergunta 33. Ah, como você avalia a entoação? Bom,...,éh, e- eu mesmo tento me corrigir sabe? Com relação a a outros, comentário de outras pesso- ah ah tive comentário mesmo, aquela vez da minha professora, que eu que eu acho que eu eu fã- que eu tinha medo e falava baixo e falava, eu sentia que eu falava éh meio errado,...,e, e às vezes por fã- você tem que ter muito cuidado onde você vai pôr a, a ênfase né? na na na, na na palavra éh, que, que produz um som errado, aí a pessoa não vai entender aquilo.

Pergunta 34. Éh, ah, se pra mim é mais fácil fal- bom, eu particularmente prefiro escrever. Como eu já mencionei anteriormente éh,...,eu eu acho que escrever eu tenho mais, mais facilidade, éh éh, uma que quando eu vou escrever eu já busco eu paro, penso, o que na, o, por mais que na fala você vai tentar ser natural, mas eu já penso, agora na na escrita não, eu penso o que eu vou escrever páro falo “Não, essa palavra eu vou usar outra” então eu acho melhor.

A pergunta 35. Na língua inglesa éh, a parte que eu me identifico mais, que é o contexto em que eu gosto de de trabalhar de direcionar, são textos, bem quando cê fala texto é bem amplo né? e esse contexto é trabalhar, dentro do texto você explorar não só as questões gramaticais que eu acho que têm a sua importância mas também {final do lado A da fita} continuando a pergunta 35 éh,...,dentro do contexto que eu gosto de trabalhar então éh, são são textos explorando vocla- vocabulário interpretação, éh, eu gosto também de trabalhar MUITO expressões idiomáticas ou *phrasal verbs*, agora,...,e o que eu menos gosto dentro desse contexto? É trabalhar v- ser SÓ gramática, eu não gosto de trabalhar só gramática não, fica muito cansativo.

A pergunta 36. Como eu definiria ensinar língua inglesa. Bem, eu acredito que não seja da mesma forma que éh éh,...,por exemplo eu, acredito que muitos aprenderam a língua materna éh, se você você, hoje mesmo você pega um aluno de oitava série por exemplo, tem certos alunos que mal sabem ler e eles vêem a língua portuguesa desde, das das primeiras séries, das séries iniciais e pouco conhecem a estrutura da da língua, claro que conseguem comunicar-se, no entanto a estrutura as NORmas são, é é bem bem falho éh éh éh neste aluno, essa concepção. Agora, a língua inglesa também, é essa forma de é já cla- é claro que a gente já viu que houve muita éh, muitas mudanças éh,...,não só ficar centrado em em em gramática, nas normas gramaticais, estruturalista, mas é trabalhar muito texto o que também a gente já viu isso em português, você vê hoje os concursos por exemplo exploram vários,...,éh éh,...,interpretação de texto, uma ou outra questão abordando a a a gramática, mas boa parte explora a a as inter- a interpretação do de texto, vocabulário e e e entre outras coisas. Agora a língua inglesa eu acho que ensinar língua inglesa primeiramente você tem que ensinar assim as quatro habilidades, que é ler escrever ouvir e falar, mas como ensinar essas habilidades? Vejamos, por exemplo, quando eu iniciei a a a o aprendizado em língua inglesa, eu lembro muito bem que a as as primeiras lições eram aqueles diálogos riDÍculos, SUperficiais, FORJAdos, que particularmente eu detestava aquele a- até hoje eu deTESTo livro que você começa ensinar uma língua estrangeira seja ela qual for, e tem aqueles diálogos forçados, eu não suporto aquilo principalmente quando você tem que ouvi-los. Bom, para um aluno por exemplo que está iniciando, é claro que eu não vou dar, éh,...,pedir pr’aquele aluno montar um diálogo ou fazer um um, éh um, dentro de uma sala de aula por exemplo, éh,...,éh,...,abordar um assunto e pedir pros alunos discutiem aquilo, o aluno não vai ter vocabulário suficiente pra isso, mas éh, por exemplo o alu- pros alunos principiantes, claro que você vai trabalhar éh questões uh,...,graMÁTica sim, vocabuLÁrios, então primeiro você vai tá engatinhando, então você vai tá trabalhando com,...,éh,...,você vai tá trabalhando com

textos mais FÁceis, começando com a estrutura gramatical mais FÁcil, e a partir daí você TEM que pegar, in- incentivar o aluno a criar, a converSAR, fazer com que ele, dentro daquele vocabulário que ele que ele tenha REStrito, ah, o professor éh falar mais a língua inglesa, a, do que a a língua materna né? s- s- na aula de pre- dê preferência a isso, éh, sempre trabalhar com com textos éh, e aí todos os recursos aí, visuAL éh, au- éh audiovisuais éh, a escrita, já já desde o início éh, incitar o aluno a produzir, mesmo que que ele tenha pouco vocabulário pra isso éh, mas que que ele é conveniente ele tentar desde cedo fazer isso, e assim vai dos níveis conforme os níveis você vai éh, exigindo mais, éh agora então pro is- isso é um trabalho conTÍnuo, ent- se o aluno quanto MAIS ele tiver intimidade com as quatro habilidades, maior vai ser o desenvolvimento dele no aprendizado da língua, acredito eu,.....e porque não existe indivíduo éh que tenha, já nasce com essa competência, ela vai sendo desenvolvida d- no decorrer do do do aprendizado da língua e o aprendizado como eu já mencionei anteriormente ele não é algo que você começa e tem um fim, não, ele começa e ele tem continuidade, éh eu digo isso também por minha experiência, eu eu aprendi a língua mas eu aprendi pronto acabou? Não estou sempre aprendENdo, que todo momento eu estou sempre aprendendo, e isso não é não só na na língua estrangeira, TOda, todas as línguas têm isso, a língua é dinâmica, ainda bem! E então você precisa sempre tá aprendendo algo.

A pergunta 37. Competência oral na língua inglesa, não é você ser igual a um falante nativo da da da língua inglesa, é você ter a capacidade de conseguir expreSSAR,....e,....e aí e aí o ouvinte é é você você consegue transmitir a mensagem para o ouvinte, aquele processo éh emissor, éh receptor mensagem e esse veículo, no no caso aí a língua né? que o o receptor ele conSIGa decodificar a sua mensagem, então você você tem essa capacidade e isso pra mim é competência oral. É, é claro que mesmo às vezes você, se você não, você também não precisa ter um vocabulário ALTamente éh, éh,....rebusCAdo,....eu acredito que (até) o mesmo vocabulário SIMples, bem faLAdo éh, a que ten- pelo menos assim a a fonética seja bem evoluída e, pra que esse receptor enTENda.

A pergunta 38. Éh,....qual o lugar dessa competência no ensino da língua inglesa. Bom, é, é um lugar importantíssimo assim como todas outras habilidades, éh, e qual seria a form- a melhor forma de ensiná-la? Bem, a fo- uma ótima forma de ensiná-la é sempre você trabalhar, porque é interessante quando,....,....experiência própria {diminui o volume da voz}, quando eu trabalho com textos em inglês, eu já eu tenho percebido que o envolvimento do aluno é maior do que naquelas explicações de pontos gramaticais, que a gramática claro, NÃO estou em momento algum tirando o mérito, porque a gramática é imprescindível ser aprendida na língua, em qualquer língua ela tem a sua extrema importância. No entanto quando você vai ensinar gramática às vezes o problema é que quando você ensina gramática, você põe aquelas frases soltas, ela não tem um contexto, então o aluno quando ele depara esse contexto numa conversa num filme, ele vai ficar pensando ah! quem que é sujeito? quem que é o predicado? quem que é artigo? se é artigo definido indefinido, aqui- se aquilo ali é um advérbio de frequência, e aquilo ali éh éh éh, se é um complemento ou seja lá o que for ou se é um conectivo e entre outras coisas, ele não vai ficar pensando nisso! Uh, então você tem que fazer com que FLUa isso, vai fluindo a a a conversa vai fluindo, o o o o assunto e as palavras ele vai montando naturalmente assim como nós fazemos quando falamos na nossa língua, e o inglês também é assim, essa é uma forma interessante. Bom, pra você criar esse hábito no aluno você trabalha com muito texto, ARgumente sempre os textos e faça com que o aluno éh, incentive o aluno a começar a faLAR éh, mesmo que seja uh, até uh uh em, em princípio rudimenTAR, a a forma de falar rudimentar entre aspas, éh, ele,....éh, mas que ele comece a

expor as suas idéias, éh, a a usar palavras simples, não importa que ele vai começando a TER essa afinidade, e aí ele não vai tá desfal- éh, desenvolvendo a a habilidade éh de falar, ele também vai tá tendo o éh, desenvolvendo as habilidades de ouVIR, de,...,éh, a de escrever e de,...,éh, de ler também claro.

E bom agora pra finalizar a pergunta 39. Por que eu me tornei, no caso eu sou uma professora de de língua inglesa, e por que após eu ter concluído eu quis, eu me tornei uma professora. Bem, por que? Éh, eu gosto da profissão, gosto bastante, e não são rosas éh, e também se você for pensar, pensar pelo lado, éh financeiro, nem pense! porque de- é é é desistência na hora, é,...,é até frustrante, frustrante infelizmente que quando você pensa nessa questão éh, se você remete ao tanto que que você dediCOU, a sua dedicaÇÃO e, e outras coisas, é frustrante. Bem, mas tem a questão do você ensinar, eu acho que é algo que, que quem GOSTa sabe disso, eu gosto de ensinar éh, de passar aquilo que eu recebi, compartilhar com outros, se é dom acredito que esse seja um um dom que eu tenho e, eu gosto da língua inglesa? GOSTo, MAS, éh, eu eu gosto de ensinar só que,...,as minhas experiências, por exemplo ensinar, eu ainda queria {risos} achar uma forma pra chamar, atrair a atenção, já tentei algumas formas eu até consegui, mas atrair atenção do de alunos, principalmente essa, a questão acho que de maturidade éh, conseguir MElos, FORMas de despertar mais a atenção de alunos anos mais novos, eles não têm interesse e isso às vezes decepciona éh,...,deixa até a gente profiss-profissionalmente falando éh, com a estima baixa por causa disso, agora, agora os alunos mais, quando tem um maior, tem mais maturidade éh, a aula desenvolve BEM melhor, você tem um aproveitamento éh,...,mais,...,um melhor aproveitamento, e, éh, assim eu percebi até nas aulas, é claro que aluno, ele éh, éh você não encontra nenhum aluno perfeito é lógico são seres humanos, e (aqueles que) reclamam e também você não agrada a todos, isso é óbvio. Bem, mas pelo menos no papel que eu TENTo, que eu faço ali, eu tento fazer meu melhor, executá-lo da melhor forma possível, e eu gosto dessa área tanto é que eu quero continuar a,...,continuar, eu quero fazer um mestrado e até doutorado por que não? Bem, mas, éh, eu acho que o que eu tinha pra falar era isto, e Fátima agradeço MUIto por ter éh colaborado na sua pesquisa e o que você precisar estarei disponível.

Você foi uma excelente professora, éh, enquanto eu tava, estava respondendo as perguntas aqui eu estava até lembrando das aulas que tínhamos de Prática 2, éh, foram foram excelentes. Bom, minha querida então um beijão pra você, sucesso, um Feliz Natal, um Feliz Ano Novo e muito obrigada. Beijinhos, tchau.

Angélica

Meu nome é Angélica, hoje eu tenho 35 anos e ingressei no Curso de Letras com 22 anos. Eu decidi fazer o Curso de Letras devido a não passar no vestibular para o Curso de Direito. Mas quando passei no vestibular, né, para primeira chamada, no Curso de Direito, não consegui na segunda chamada concluir para esse curso, então, fui convocada para éh, cursar o Curso de Letras. Eu quis fazer porque eu já tinha feito inglês em escola particular, daí me interessei em fazer este curso. Eu fiz a graduação em cinco anos, mas, para terminar a língua inglesa, cursei mais um ano, porque a graduação antes, era em torno de cinco anos. Quando estava cursando Letras, eu trabalhava como professora de literatura na rede estadual, eu fiz dois anos, antes, ah, dois an- éh,...,em 1987 eu fiz dois anos de Estudos Sociais na universidade [nome da Universidade]. Não concluí devido a não ter interesse por esse curso, apesar de gostar muito de geografia e história,...,porém voltei a querer fazer o Curso de Direito,...,daí, passei no vestibular para o Curso de Letras. Ao fazer um semestre do Curso de Letras, de Português Inglês e Francês, no primeiro momento, optei em fazer graduação em Português e Francês. Terminei a graduação,...,desse Curso de Letras em 1996. Era licenciatura plena em Português e Francês e respectivas literaturas. Em 2000, voltei ao Curso de Letras como portadora de diploma para terminar a língua inglesa. Paralelamente, ao fazer o Curso de Letras em 1-, uh, até 1996, eu fazia algumas disciplinas isoladas de inglês.

Quando eu era criança, antes de ir para a escola, a minha mãe sempre contava e lia histórias infantis. Me colocava várias vezes para desenhar em cadernos,...,eu sempre tinha interesse em rabiscar, Letras, Nomes e etc. Eu iniciei a fazer letras, as vogais, e o meu nome, antes de aprender a escrever. Eu SEMpre gostei de estudar,...,principalmente na língua materna. Eu aprendi muito bem com uma professora chamada [nome da professora]que, éh, eu passava, que nos passava VÁRIAS histórias,...,com perguntas, interesses pelo aprendizado, e essa professora me fez ter um grande interesse,...,na língua portuguesa, foi uma das principi-, principiantes. Eh,...,ela nos passava além de contar histórias, ditado e treino ortográfico. Acho que por isso que hoje não esqueço muito bem éh, algumas questões ortográficas.

Já na universidade, eu adorava a língua portuguesa, no curso de Estudos Sociais, e no Curso de Letras, eu sempre tive afinidades com a literatura,...,uh principalmente a literatura brasileira, a francesa, a inglesa e a norte-americana, mas a que mais eu adorava era a literatura portuguesa. A nossa língua portuguesa, eu gostava, mas na área gramatical eu, que tinha mais, quando eu tinha mais interesse era, pelas questões gramaticais,...,e não pela língua em si. Eu acho que poderia ter dedicado mais à língua inglesa na universidade,...,pois hoje eu percebo que o inglês é muito importante no,..., no nosso cotidiano, pois o estrangeirismo está muito presente no nosso dia-a-dia, a gente percebe isso no, no nosso linguajar.

Na época em que cursei Letras, o inglês era MUIto bom. Na parte da conversação, a professora era excelente, devido a sua origem estrangeira. Ela era éh, ingle-, inglesa é, é. No início do Curso de Letras, eu pensei em desistir porque não tinha interesse em dar aula, pois achava que era direcionado soMENte a isso, a simplesmente dar aula, não era do meu, éh, interesse e, pois hoje, sou uma professora. E também, porque queria fazer outro curso, como já dito, era o Curso de Direito que tinha inte- grande interesse. Mas depois do terceiro período em diante do Curso de Letras,...,comecei a ter afinidades com as disciplinas, com as amizades, entre colegas, professores e funcionários,...,que também éh, me direcionavam para

um melhor caminho no Curso de Letras. Éh, essas afinidades com as disciplinas foi através da língua, principalmente a francesa,...e também a questão da literatura.

Éh, em nenhum momento eu iria desistir de, da língua inglesa porque eu sempre gostei da língua inglesa, mesmo sabendo que não continuaria com o Curso de Letras,...pois sempre Tinha em mente o Curso de Direito, mas, eu pensei em continuar com o aprendizado da língua estrangeira tanto no inglês como no francês, mesmo abandonando o Curso de Letras. Quando terminei a graduação, comecei a lecionar português e literatura no ensino municipal. Depois continuei no estadual, retornei para o municipal. Quando fui lecionar língua inglesa para o ensino sup- éh, ensino médio, era no supletivo do ensino municipal, mas o ensino era voltado somente a teoria da gramática e o instrumental, ler alguns textos, éh, trabalhar questões gramáticas, eh gramaticais, da língua inglesa. Depois fui lecionar literatura na graduação na [nome da universidade federal]. E depois, futuramente, éh, fui para a [nome da sigla da universidade] que seri-, que é a [nome da universidade] de [nome da cidade]. E hoje estou ainda na [nome da universidade], mas na área da literatura, e na Escola Agrotécnica estou ingressando agora para lecionar Português e Literatura. Eu me encontro mais com afinidade na Língua Portuguesa e principalmente na questão da Literatura.

Atualmente eu não estou praticando a língua inglesa, devido à falta de tempo, por isso eu perdi TOda fluência dessa língua. Mas eu pretendo retornar a fazer um novo curso de inglês pra voltar a ter essa grande fluência dessa língua. Éh, hoje eu sou professora de Língua Portuguesa e Literatura. Na parte literária da, ou seja, da literatura, eu trabalho mais com a Teoria Literária e a Literatura Brasileira. O Curso de Letras me ajudou muito sobre o meu profissionalismo,...pois, fazer duas línguas estrangeiras, principalmente na área da literatura é MUIto importante, e FOI e É ainda importante para mim, porque hoje eu tenho uma bagagem maior, mais ampla de conteúdo, dá pra fazer uma comparação entre a nossa língua materna com a língua inglesa e a língua francesa.

Ah, o que eu acho sobre a língua inglesa nas escolas públicas, é que está muito a desejar, não, éh, mas deveria ser vista com mais frequência, (né?), ou seja, éh, têm escolas que dão uma ((...)), éh, lecionam uma vez por semana, a língua inglesa, eu acho que deveria ser, no Mínimo, de três a quatro aulas por semana,...por que? Porque essa frequência, éh, vai melhorar ((...)) que o aluno tenha mais interesse em buscar essa língua. Éh, eu acho que, nas escolas públicas e algumas escolas particulares, éh,...o objetivo maior é pra (findar) ao vestibular, ou, ao Paies, né? Mas como éh, eu acho que essa língua, ela DEve ser como objetivo GEral, como fonte empreendedora, ou seja, voltada para o mercado de trabalho. Eu acho também que alguns professores necessitam de reciclagem, principalmente o professor de língua inglesa, da rede municipal e estadual, porque ele fazendo essa recli- reciclagem, ele estaria, uh, trabalhando melhor com esse aluno, uh, essa língua influente, ou seja, estaria trabalhando essa questão da, do empreendedorismo.

Além da língua inglesa e francesa, eu aprendi com o professor universitário, o Professor [nome do professor], chamado [nome completo do professor], ele era italiano, ((...)) e, eu aprendi com ele a língua italiana, durante um ano, foi ótimo porque é uma língua próxima a nossa língua materna, e eu percebi também que o italiano é riquíssimo, principalmente na área literária, percebe-se a minha afinidade.

O meu primeiro contato com a língua inglesa, foi na escola, éh,...escola primária, do ensino fundamental. E depois, éh, eu fui cursar uma, um curso paralelo a essa escola primária, um curso partilu- particular. O nome do curso era [nome do instituto de idiomas]. Foi muito bom, porque era novo e a professora, ou, os professores, eram ótimos, né? Mas, a professora da escola primária também era muito boa, por que? Ela fazia os alunos trabalharem com, não só com a língua em, a língua inglesa em si, mas sim éh, com obras de artes, com jogos, *n* formas de trabalhar essa língua lite-, éh, língua inglesa.

Quando eu fazia o curso particular da língua estrangeira, era muito bom, pois ouvia músicas, jogos, e às vezes,...éh, tinha contato com, com amigos, né?, éh, às vezes, até estrangeiros que começavam a falar na própria língua e não sabiam muito bem a, a nossa língua materna, o português. Então, eu era obrigada até conversar um pouco mais na língua fluente deles, o inglês. E isso fazia com que eu praticasse mais. E também éh, eu tinha um amigo, português, que conversava em inglês e francês comigo, isso me ajudava muito, porque eu po- éh, pudesse estar buscando mais a adquirir novos vocabulários, enriquecer a língua, buscar as questões gramaticais também e até a melhorar minha pronúncia. Apesar da minha pronúncia ser um pouco, dificultosa porque eu misturava um pouco a língua materna, a língua inglesa e a língua francesa. Havia uma, uma misTURA dessas três línguas, tinha hora que eu não sabia se eu estava eh, estava falando inglês ou francês ou o próprio português.

Éh, questão do aprendizado, eu só tenho boas lembranças do aprendizado em língua inglesa, ou melhor, do contato com a língua, éh inglesa. Eu acho porque sempre tive bons, éh, instrutores, mas houve falhas da minha parte, principalmente na graduação porque eu misturava um pouco como eu disse, do inglês com o francês né?, e do próprio português também, éh, e também eu acho que eu deixei muito a desejar, eu não praticava muito, éh quando tinha literatura ((...)) inglesa, na literatura francesa eu tinha mais éh interesse do que a própria língua em si.

Uh, hoje eu ainda não perdi as habilidades, de ouvir e ler em língua inglesa. Falar e escrever eu tenho um pouco de dificuldade, ou seja, TENHO bastante dificuldade ainda,...,devido a não estar praticando, ou melhor, eu deiXEI de dar, de,...,cursar, éh,...,a língua inglesa em 2001, de lá pra cá eu praticamente abandonei essa língua inglesa e não pratiquei mais.

Éh, eu não tive contato nenhum com essa língua, eu às vezes tenho um pouco de conversar, ouvir, mas muito vago, muito pouco. Na parte (((...))) questão da escrita, também tenho um pouco de dificuldade, ou seja, u-, bastante dificuldade porque não tenho praticado essa,...,habilidade.

Uh, a minha aprendizagem,...,da língua inglesa antes de ingressar no Curso de Letras, como eu já disse, era ótima, eu acho que tinha mais habilidade com a língua,...é, é muito interessante, porque eu aprendi com os PRÓprios britânicos,...,né?, ou seja, éh, os meus instrutores, os professores do curso particular que eu fazia, eram naturais da Inglaterra, eles me forçavam a praticar a própria língua, eles MAL falavam, ou sabiam falar o português, né?, mas, éh, eu fiz três anos de curso de inglês e, e deixei com pesar. Éh,...,deixei por motivos até meio particulares, porque tive que trabalhar pr- pra ajudar em casa, e isso e-eu fui abandonando o inglês, né? Mas quando fui fazer Letras, o meu inglês era razoável, lembrava de algumas coisas, mas em questão da proNÚncia, no faLAR, eu tinha bastante dificuldade, mas no ouvir, no escrever e no ler,...,éh, tinha mais facilidade, porque éh, eu já estava

esquecendo o que Tinha aprendido, foi no intervalo mais ou menos de oito anos, éh, desse curso, ATÉ ingressar éh no Curso de Letras.

Eh, nesse curso eu senti um pouco de dificuldade de aprendizagem porque, tinha coisas que não tinha visto e outras coisas já estavam, éh, um pouco vaga na minha memória. Éh, na graduação eu acho que,...no nosso, ou melhor, no nosso cotidiano, nós usamos muito o inglês, porque o estrangeirismo está no nosso contexto profissional, no nosso lazer, ou seja, éh,...a língua inglesa já universalizou, né?, por exemplo, éh nosso cotidiano, seria a questão do computador, se você NÃO sabe o inglês, você também não sabe usar, manusear muito bem o inglês, ou o computador, desculpa.

O que me incomoda hoje em relação à língua inglesa, é, não poder ter o contato assíduo, né, quando eu tinha, como eu tinha na época da, desse curso particular,...porque eu tinha afinidade, tinha mais assiduidade éh, com a língua, hoje eu gostaria de estar praticando-a, né?, mas por falta de tempo e porque estou também direcionando outro caminho que seria na área da literatura, eu estou perdendo essa relação da, da língua inglesa, por isso às vezes me,...me chateia, me incomoda, porque eu gostaria de estar praticando essa língua. Eu acho que devo melhorar em todos os sentidos, o meu inglês, pois, éh tenho dificuldade de falar ouvir escrever e ler, éh, eu queria tornar-se mais fluente, nessas habilidades, principalMENTE no falar e, e no escrever, né? porque, eu acho que necessito mais, principalmente, éh, por estar mexendo, éh, nessa área da literatura, o ler, às vezes a gente vai decifrando, mas o escrever e o falar eu acho que é essencial, principalmente pra ter contato com outras pessoas.

Quando assisto um filme ou uma conferência ou outras coisas né, eu percebo essa dificuldade, né? Sinto também essa necessidade de REtornar, como eu disse pra vocês, pra falar, ouvir, escrever, né e principalmente, a ouvir, éh, com clareza,...uh, no filme, em uma conferência ou seminário e etc né? Então, gostaria de retornar e melhorar o meu inglês.

Às vezes tenho contato com um amigo, com já disse, que ele é português né, ele morou na Angola, ele foi militar, ele é amigo do meu pai e da minha mãe, ele faz um pouco da mistura do NOSSO português, do português de Portugal, o inglês e o francês, mas ele fala fluentemente o inglês e, e então com isso eu sinto a necessidade de aprofundar no inglês pra ficar também fluente, poder ter mais contato, éh, conversar mais precisamente com esse português e fazer mais amizades com outras pessoas.

Eh, eu considero fundamental pra ser compreendido, éh, o eSSEncial mesmo pra compreender uma língua inglesa é o vocabulário e o conhecimento da gramática BÁsica, como que eu falo gramática básica em inglês?, como por exemplo, sujeito, verbo e o complemento, complemento aí seria o predicado, alguns complementos que dá pra interagir nesse, nesse con-, pra chegar num, num contexto, né? éh, de interação sujeito e, éh, o complemento.

Uh, a questão do som da língua inglesa,...a sensação que dá né, é,...a sensação pra mim seria, uh de vibração, eu gosto de ouvir uma música inglesa, ou até às vezes uma pessoa FAlando, conversando com você em inglês, parece que dá uma vibração muito boa, posiTiva, né?, éh, mesmo a palavra tendo um sentido negativo, a gente percebe que a língua inglesa soa gostoso ao nosso ouvido. Mas, eh, eu tenho uma dificuldade em produzir o som em inglês que é, né, o, éh, think, think, éh,...o, o som entre os dentes porque eu acho que não é muito da nossa

pronúncia, então, esse som, eu tenho um pouco de dificuldade de colocar no falar, na língua inglesa, às vezes mistura, aí você não sabe se coloca */tank you/* ou *thank you*.

Uh, minha entoação em inglês está razoável, MAIS pra ruim, éh, do que pra bom, ninguém comenta, mas eu SEI, eu percebo isso quando às vezes falo com esse amigo português, ele fala “É, precisa um pouco melhorar, né?”, mas, eu acho que eu preciso melhorar muito, ainda está PÉSSIMO.

Eh, pra mim é mais fácil escrever em inglês, pois, eu vou familiarizando as palavras, ou seja, eu emprego essas palavras na gramática básica, como eu já disse né, sujeito mais predicado, porque falar, às vezes, as palavras somem, né?, e a escrita ainda você vai associando, vai lembrando, você vai voltando, e o falar você vai perDENdo a noção da, da, da fala.

Eu não sou professora de língua inglesa, mas se fosse, trabalharia a forma empreendedora como eu já disse, pois o mercado de trabalho está bem globalizado, e,...,isso ajuda o aprendiz assim, (interacionar) né a língua com o nosso dia-a-dia, o nosso cotidiano, e quando eu falo a questão do empreendedorismo, éh, a gente percebe que mesmo em, no mercado de trabalho restrito, a língua inglesa está muito presente, como eu já disse, éh, eu já dei exemplo, né na, na área da computação, do computador, pra você usar o computador você tem que estar pelo menos algumas palavras estar presentes no seu vocabulário de inglês.

Eh, ensinar a língua inglesa é ser transmissor do conhecimento da língua, né, pra mim isso, é,...,de uma grande competência. E como eu já disse pra vocês, não só trabalhar na área de empreendedorismo, mas é interdisciplinarizar éh, essa língua, né?, ou seja, buscar a composição de um objeto ou de vários outros objetos, entre a língua inglesa e outras disciplinas, né, é trabalhar a língua inglesa com as demais disciplinas. Mas, não, éh,...,multidisciplinarizando, né, é interdisciplinarizando, é a língua inglesa ENTre outras línguas, não trabalhar a língua inglesa, a portuguesa, matemática, junto, mas sim, éh, ENTre, a língua inglesa e demais línguas, ou, desculpa, éh outras disciplinas.

Pra mim, ter competência em uma língua inglesa é mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, por exemplo, trabalhar questões de saberes, capacidades, informações e etc né?, pra que possam solucionar uma série de situações e problemas. Competência trata-se de, aprenDER faZENDO, né, éh, praticando mesmo a língua, fazendo junto a essa língua. E, para finalizar, eu não me tornei uma professora de inglês, POR enquanto, porque eu não sei o dia de amaná, mas porque prefiro trabalhar com literatura, sou apaixonada na área da literatura né, éh, como eu já disse, principalmente na literatura portuguesa, né, pois tenho mais afinidade e gosto muito desta área, MAS não digo que não vou trabalhar com o inglês, éh, futuramente, quem sabe, mas pra isso também eu quero melhorar BASTante o meu inglês.

Por aqui finalizo, muito obrigado por participar dessa, éh, pesquisa, contribuindo, éh, pra relação, de mostrar como que eu estou assídua ou presente com a própria língua inglesa.

Antônia

Questão número 1. Meu nome é Antônia,..., eh, atualmente eu tenho 33 anos e eu ingressei no Curso de Letras aos 18 anos.

Questão número 2. A minha opção, pelo Curso de Letras eh, se deu por volta dos meus 15 anos quando eu estava no primeiro colegial e, também porque desde os 11 pra 12 anos, quando eu cursava a quinta série, eu ganhei uma bolsa de estudos pra cursar o curso de inglês, então, daí eu me apaixonei pela língua, e eu sempre achei muito lindo ver as pessoas na televisão falando uma língua estrangeira, então a partir daí, e pelo fato de eu ter ganhado a bolsa, ter começado a estudar a língua, eu fui me apaixonando, daí eu, terminei o segundo grau, fui fiz a opção pelo Curso de Letras né? e no decorrer do curso, houveram algumas mudanças e, na qual eu pude apenas cursar o que eu realmente queria, que era fazer a língua inglesa com as respectivas literaturas, então a minha habilitação é Língua Inglesa com as Respectivas Literaturas.

Questão número 3. O meu objetivo maior ao prestar vestibular para Letras é que, eu pudesse ter total domínio da língua inglesa, que eu pudesse conversar com as pessoas, eh, que falam, nativas dessa língua e pessoas que também estudaram e que falavam esse idioma e, eu queria de alguma forma poder me comunicar, me expressar bem né? como segundo idioma, uma vez que a minha língua materna é o português, então eu achava que TER uma outra língua, uma segunda língua, falar uma segunda língua, era assim um sonho né? na verdade. Então, meu objetivo era poder falar, entender né? cantar numa outra língua que não fosse a minha.

Questão número 7. A minha opção na ocasião do Curso de Letras foi Licenciatura Simples Inglês e Respectivas Literaturas, e o que me levou a fazer essa opção foi pelo fato de gostar realmente do inglês e não querer cursar as duas Português-Inglês, uma vez que eu, gostaria né? na época, o que eu queria aprender era inglês.

Questão número 8. Em relação às lembranças que eu tenho da aprendizagem da minha língua materna em casa, eh, algumas coisas foram muito significativas outras não, em termos de aquisição de linguagem, uma vez que os meus pais não tinham tanta escolaridade, eh, um grau de escolaridade que pude- que pudesse aí me dar assim, a ajuda que eu realmente necessitava e, mas, muitas coisas eu aprendi com a minha mãe, eh, tanto é que eu fui pra escola cursando já a primeira série com sete anos de idade, então, e daí eu pude aprofundar mais né? nas coisas que a minha mãe havia me ensinado em casa.

Questão número 9. Eh, o meu processo de aprendizagem da língua portuguesa,..., eh, foi assim uma continuação do que eu havia aprendido durante os primeiro oito anos dos de estudo, depois os três anos do colegial, houve acré- alguns acréscimos porque eu pude aprofundar nas questões da língua portuguesa né? da literatura portuguesa, né? e que eu ache- e da literatura brasileira aonde eu pude conhecer au- autores consagrados e conhecer um pouco mais da história do meu país.

Questão número 10. A avaliação que eu tenho sobre a minha formação em língua inglesa na universidade, é que eu poderia ter tido maior, um maior aproveitamento, eu acho que os professores, poderiam ajudar MAIS as pessoas que entram na universidade sem ter o conhecimento, sem ter um, um conhecimento aprofundado da língua, eu digo isto porque a-

pe-SAR de eu ter feito alguns cursos antes de ter me ingressado na universidade, mesmo assim eu sentia alguma dificuldade, e eu via, eu percebia que havia pessoa, haviam pessoas que tinham maior conhecimento que o meu e eles não tinham tanta dificuldade, porque os professores davam as aulas a nível desses alunos que tinham um nível mais elevado na sala de aula,...e essa formação, eh, me influenciou, a- assim, me influencia até hoje, porque eu percebo que por MAIS que eu tenha estudado, eu tenho algumas dificuldades restritas assim, na questão eh, até do próprio falar né? da questão de me comunicar. Eu consigo me comunicar, porque eu, eu tenho pessoas que moram fora, amigos, e às vezes eu, eu falo com eles por telefone, então eles sempre me elogiam dizendo que o meu inglês está bom, que eu falo bem, mas com alguns erros, com algumas né? imperfeições, mas eu acredito que seja até normal pelo fato de hoje a língua inglesa não ser o meu foco dominante, não é a língua que eu uso no meu dia-a-dia pra trabalho, se eu, eu acredito que se eu tivesse, eh, hoje es- eh, eu, eu acredito que se eu estivesse hoje trabalhando com a língua, vivendo para a língua inglesa, eh, eu tenho certeza né? que a minha fluência seria muito maior, e que eu teria mais assim, mais e mais oportunidades de crescer, eh, em termos assim, na profissão enquanto professor de língua inglesa.

Questão número 11. Eh, essa pergunta é, é quase as coisas que eu respondi na questão número 10, eu posso tá fazendo uma ligação com essa, com a, com a resposta que eu vou dar a essa pergunta. Eu acredito né? que os professores né? que ministram as disciplinas de língua inglesa, poderiam fazer um trabalho diferenciado, uma vez que as turmas nem são tão grandes, pelo menos na minha época não eram turmas numerosas né? principalmente nas turmas de língua inglesa. Eu acredito que o professor, a princípio, se fizesse uma sondagem em termos de nivelamento pra conhecer, eh, o nível- o nível em que cada aluno se encontra, eu acho que aprendizagem seria muito mais rica, muito mais fantástica, eh, haveria troca muito maior entre professor e aluno e vice-versa. Então eu acredito que os professores PREcisam conhecer, eh, o mundo do aluno, o mundo que ele conhece dessa língua inglesa, eh, os, os, os pré-requisitos né? que ele tem né? que ele TINHA ou que ele teve antes de, de ingressar na universidade pra cursar o Curso de Letras, então, se isso acontecesse, o professor puder fazer uma sondagem em relação a isso, eu acho que,...os alunos vão sair falando muito mais, tendo maior fluência, dominando mais a língua né? e eu acredito que, na época em que eu cursei, eu não tive essa oportunidade, porque igual eu, eu coloquei na questão número 10, eu percebia que os professores davam aula e maior atenção pra aqueles alunos que já eram dominan- dominavam o, o idioma, e aqueles, no caso que dominavam mais ou menos ou que não dominavam nada mas que estavam ali por persistência, por gostar do que estavam fazendo, tinham dificuldade né? e o professor nem tanto, no entanto, não dava aquela atenção devida.

Questão número 12. Várias vezes eu pensei em desistir do Curso de Letras, tanto é que eu tranquei o curso várias vezes, foram momentos muito difíceis onde, onde eu me sentia muito desanimada, as aulas não me motivavam nem um pouco, e pelo fato de eu ter que trabalhar e estudar, eu achava assim, que qualquer empecilho, qualquer coisa que me impedia de ir à aula, eu fazia e não ia à aula, e aí eu resolvi trancar e disse pra minha mãe que eu NÃO iria continuar o curso, e eu acho que o mérito de eu ter conseguido finalizar, concluir esse curso, é única e exclusivamente da minha mãe, porque ela foi uma guerreira, me apoiou TODO o tempo e, me dizendo que eu não podia né? deixar meu sonho ir por água abaixo, que eu não podia ter nadado tanto e morrer na praia. Então, eu achei que deveri- que eu deveria continuar, foi então que depois de 7 anos, aí eu pedi dilação de prazo né?, continuei e fui continuando,

fui fazendo as matérias que eu tinha perdido há mais tempo, fui concluindo de 3 em 3 a cada semestre, aí então eu pude né? ver que e- que eu tinha TOrdas as possibilidades de concluir, e concluí com notas boas, com notas assim, que eu acredito, do meu nível mesmo, eu nunca fui uma aluna 100, mas eu sempre tive média 90, 88, então, foi bastante interessante assim, que no momento que eu ‘tava lá no fundo, que eu não queria mais, que eu encontrei MUIto apoio mas, muito apoio na minha mãe, o meu mérito,...,aliás, o meu mérito não, o mérito né? de todo esse meu suce- do meu sucesso, eu devo a ela, que me incentivou TOrd o tempo, me deu aPOIo, me iluminou, como ela me ilumina até hoje né? é a luz no meu caminho eu posso dizer, em todos os momentos né? da minha vi- que eu fraquejo, ela pede pra eu segurar na, nas mãos de Deus, e eu sei que Deus se faz presente ali nela, então eu me apóio nela, e seguro nas mãos dela, e eu sei que eu venço, a CA-DA queda, ela me levanta e eu caminho, e eu tenho vencido sempre, então, a minha mãe assim, é a minha estrela-guia, o meu norte,...e ela sempre me apoiou e eu não desisti realmente, pelo incentivo, pelo apoio, e pelo carinho dela.

Questão número 13. Não houve momentos em que eu pensei em, em desistir da opção pela língua inglesa,...,eh, na época eu fazia português-inglês, então, quando eu precisei optar, eu optei por DEsistir do português e continuei fazendo inglês, porque é a língua que eu sempre amei e que eu,...,QUIS sempre dominar um pouquinho.

Bom , que- questão número 14. Depo- após a graduação, eh, eu continuei fazendo cursos de língua inglesa, eu estudei, mais ou menos dois anos no [nome do instituto de idiomas], tentando concluir o curso avançado né? eu já ‘tava, já tinha terminado um, o nível básico, avançado, já tava cursando o pós-avançado, daí então eu engravidei e eu, como a minh- a minha gravidez foi um período muito difícil onde eu passei muito mal, eu precisei então, eh, parar né? com o curso, mas ainda há muita vontade da minha parte de poder continuar.

Questão número 15. Como eu disse, eh, após a graduação, eu continuei estudando inglês por um tempo né? falava algumas vezes com pessoas nativas, eu tenho um, uma pessoa que é marido da minha tia que mora aqui em [nome da cidade] e ele é, é proveniente dos Estados Unidos, da cidade de [nome da cidade], e sempre que ele vinha a minha casa, eu podia conversar um pouquinho com ele e com os meus familiares que também moram lá, e aí eu sempre podia bater um papinho com eles, esse é o contato que eu sempre tive após ter pa- eh parado com o curso eh, sempre foi com essas pessoas, e sempre foi muito bom né? porque eu percebia que, mesmo pelo fato de eu ter parado, eu ainda continuava dominando um pouquinho do idioma.

Questão número 16. A minha profissão atualmente é, eu tra- é professora, mas não de língua inglesa, eu trabalho com o ensino fundamental 1 né? com alunos de terceira e quarta série, crianças entre 9 e 10 anos, e infelizmente eu não estou trabalhando com o inglês,...,e o Curso de de Letras né? nessa atual profissão, não na parte do inglês, mas na parte do português, até onde eu cursei, pode me ajudar nas aulas de português, nas aulas de geografia e história onde há muita interpretação, muita noção de conhecimento geral, muita questão, muitas regras eh, gramaticais as quais eu consegui ter um pouquinho de domínio quando fiz a parte do português do Curso de Letras.

Questão número 17. Na minha opinião, eh, o ensino de língua inglesa nas escolas públicas principalmente, é muito precário, os professores eh, por mais que tenham tido uma formação, boa, eles não conseguem aplicar todo o conhecimento adquirido em suas aulas, mesmo

porque os alunos são de níveis muito baixos né? em termos de conhecimento, às vezes nível sócio-econômico também, e,...já nas escolas particulares há uma vantagem de que o professor tem material pra trabalhar, os alunos na maioria das vezes já cursam inglês durante vários anos né? de sua vida, eh, eu me esque- eu esqueci de mencionar que, na questão número 14, que eu tive sim uma experiência após a minha graduação trabalhando com a língua inglesa, eu trabalhei em um colégio né? na época colégio [nome do colégio] e eu pude trabalhar com os alunos de quinta série trabalhando o inglês, e eu percebia que, a maioria dos alunos né? eh, havia uma, um grande interesse e que eu mesma podia 'tá me comunicando, sempre em inglês com eles, que eles conseguiam me acompanhar,...e foi assim, uma experiência muito legal, muito jóia mesmo.

Questão número 18. Eh, como,...eu visualizo a situação do professor de língua inglesa hoje nos diversos contextos em que ele pode atuar. Eu acredito que vai variar de contexto pra contexto, como eu mencionei em relação às escolas, particulares e públicas, há uma diferença MUITO grande aí, em que uma o professor tem material, aquele subsídio, pode aplicar todo o conhecimento que, adquiriu durante né? a sua trajetória de vida aí, de seus estudos, e por outro lado, na outra escola, ele não tem material, alunos com nível sócio-econômico, com nível cultural baixo, não têm interesse, não têm motivação, e acaba que o professor TAMbém sinta-se, sente-se desestimulado, por mais interesse, por mais amor que ele tenha pela língua que ele escolheu, como segunda língua, ele não consegue vencer todas essas dificuldades não. Então, eu acredito que vai variar de contexto pra contexto né? se ele 'tá inserido num contexto onde ele pode aplicar todo o conhecimento, onde ele pode falar com pessoas que dominam mesmo o idioma, é uma maravilha, porque assim ele tem um acréscimo sempre, eh, muito produtivo, mas por outro lado se ele, quando,...,todo um investimento que ele fez, e é igual, é o meu caso né? eu fiz um investimento assim, grande em cima de tudo isso né? tu- longos anos de estudo, e hoje eu vejo que eu não traBAlho com a área que eu escolhi né? pra minha formação, mas que eu tenho muita vontade de continuar, eu tenho muito interesse de voltar a estudar, e eu acredito que pode dar certo. Então, depende muito do que você escolhe pra estar fazendo, de, do contexto onde vo- você está inserido na verdade pra que você possa ter sucesso ou não naquilo que você escolheu como graduação ou como profissão pra sua vida futura.

Questão número 20. Além do contato que eu tive com a língua inglesa, eu pude por durante três anos estar estudando o espanhol, e foi uma experiência fantástica, eu gostei muito, muito de poder eh, aprender a falar um pouquinho de um outro idioma, e eu acho que talvez pelo fato de eu já ter conhecimento de uma língua estrangeira, eu não tive tanta dificuldade né? pra, pra aprendizagem de uma terceira, de uma segunda língua né? no caso o inglês foi uma primeira língua e o espanhol veio como uma segunda língua estrangeira, mas foi muito interessante, eh, a escola onde eu estudei trazia a gente pra todo o contexto, pra toda a realidade daquela língua, eh, a cultura típica do lugar, a comida típica, roupas típicas, então, a escola dava muito valor a isso assim, e fazia com que a gente tomasse muito gosto, né? pela língua, e eu acho que foi muito válido, bastante interessante.

O meu primeiro con- Questão número 20. Meu primeiro contato com a língua inglesa foi quando por volta dos meus 10, 11 anos, eh, quando eu ingressei na quinta série, eh, na escola de inglês, passou na escola onde eu estudava oferecendo, bolsas, um sorteio pra bolsas de estudo na escola que estava chegando aqui em [nome da cidade], e por sorte né? eu preenchi né? fui sorteada, e aí a minha mãe foi até a escola e me matriculou, e daí eu come- e, e, eu

comecei a ter contato com essa língua, e foi fantástico, a minha primeira professora é uma pessoa maravilhosa, desde então eu não a vejo e isso faz muitos anos aí, que eu não a vejo, mas que eu espero que ela tenha continuado a carreira dela porque ela é uma professora brilhante, muito competente, que dominava, tinha muita fluência mesmo e, às vezes até pela paixão que eu tinha em ir às aulas e ver como ela falava tão bem, eu, cada vez mais eu me motivei pra poder ‘tá estu- estar estudando aí a língua inglesa.

Questão número 21. Eh, daí em diante né? os meus outros contatos com a língua inglesa foram os vários cursos né? que eu fiz, e depois pelo fato de eu ter escolhido o Curso de Letras pra, como a minha graduação, foi bastante interessante também né? uma vez que veio apenas, quer dizer, apenas não, que veio muito a somar com todo conhecimento né? que eu já tinha adquirido antes de ingressar na universidade.

Questão número 22. Eh, as minhas lembranças em relação a toda trajetória do meu estudo de língua inglesa sempre foram muito boas, e sempre foram muito, mas, eh, na época da graduação, eu tive uma professora, que eu acho que até nas respostas anteriores eu mencionei, a situação, em que essa professora aPEnas valorizava os alunos que já dominavam muito o idioma, e eu achava que, não era aquilo que eu queria, porque a professora não dava atenção e eu não conseguia falar, pra eu passar na disciplina foi mui- com MUIto esforço, eu passei com nota, eh, a nota mínima mesmo pra aprovação, mas mesmo assim eu não desisti, e depois, um tempo na frente, eu fui aluna novamente dessa professora, e, as coisas puderam ser diferentes né? mas, essa foi uma lembrança muito ruim, porque eu acho que ela poderia dar mais apo- ter dado mais apoio àqueles alunos que não tinham a mesma desinibição, não tinham a mesma fluência que os alunos que ela mais valorizava na sala.

Questão número 23. Eh, a minha relação com a língua inglesa, nas 4 habilidades, ouvir, falar, ler e escrever, eu acho que ela é, que ela é única pra essas 4 habilidades, porque o que eu ouço, eh, eu consigo falar, ler e escrever, ÀS vezes eu tenho uma menor facilidade na questão do ouvir, principalmente quando é alguma fita, alguma fala, é, na televisão ou,...,é, na, na televisão ou numa fita, mas quando eu escuto um nativo, uma pessoa falando, já eu, eu consigo já entender melhor, mas eu consigo falar o que eu leio e o que eu escrevo. Eh, como eu me sinto quando eu tenho necessidade de falar, ouvir, ler e escrever? Então, a minha necessidade né? em relação a essas 4 habilidades, acredito que ela seja assim, maior na questão do ouvir, PRINCipalmente quando eu tenho que, eh, escutar alguma fita, alguma música ou ouvir alguma coisa da televisão ou de um vídeo, então eu tenho um pouquinho de dificuldade, MAS nada que eu, se eu ouvir várias vezes eu não consiga falar né? então, assim, eu acredito de PRONto, de início assim, às vezes eu possa ter uma dificuldade mas, se eu ficar ali um tempo e ouvindo vári- ouvindo várias e várias vezes aí eu consigo resolver o problema.

Questão número 24. A minha experiência de aprendizagem da língua inglesa,...,antes, eh, e antes do curso de, língua, antes do Curso de Letras foi assim, bastante interessante, eu sabia que, eu sabia do que eu queria, então eu me esforcei MUIto né? e foi bastante proveitoso, e já depois do Curso de Letras, eu percebia que eu ain- eu ainda tinha que estudar MUIto, mas MUIto mesmo, tanto é que eu busquei, eh, co- como, busquei uma maneira de me aper- me aperfeiçoar, eu fui atrás de cursos onde eu pudesse ‘tá melhorando né? o meu desenvolvimento aí nessa língua.

Questão número 25. Eh, na minha graduação, poucas vezes eu tinha chances de usar o meu inglês,...,fora, eh, do contexto da sala de aula né? na época eu assim, às ve- sempre tinha vontade, mas eu ficava um pouco tímida, com medo de, de, de, de errar e tal, hoje não, hoje eu acho que isso já é, isso é me- é o menos problemático pra mim, eh, eu consigo ter, eh, como eu disse eu tenho um tio que mora aqui e eu falo sempre com ele, quando meu primo e minhas tias nos Estados Unidos que moram lá ligam, a gente sempre fala durante um tempo em inglês, eh, nos comunicamos via Internet, eu consigo escrever e aí quando eles lêem lá, principalmente o meu primo, que ele cursa faculdade, e aí ele diz que eu tenho alguns errinhos de concordância e tal, mas eu acho que isso é natural, uma vez que eu já ‘tô um tempo sem ‘tá, sem estar estudando mas, eh, eles dizem que meu inglês é muito bom e, ainda mais pelo fato de eu ter aprendido em escola assim, né? eu tenho uma fluência boa, então é interessante até ouvir isso né?.

Questão número 26. O que ma- o que mais me incomoda em relação à língua inglesa é o fato de a gente estudar vários vários anos e não poder né? FAlar, se comunicar na outra língua que aprendeu, então eu acho assim, o que me deixa chateada é não poder estar, estar me comunicando nessa língua maravilhosa que eu escolhi pra {fala interrompida, final da fita}.

Questão número 27. O que eu acho que poderia melhorar no meu inglês é a minha fluência, eu acho que,...,ela não, não é TÃO legal, uma vez que eu não tenho oportunidade de estar falando sempre, utilizando o meu inglês como minha lí- a língua dominante, então eu acho que a minha dificuldade maior,...,é não poder né? utilizar, não poder me comunicar, eh, BEM, com a fluência que eu assim, {risos} com o que eu imagino sempre, que eu quero um dia poder, estar falando tal qual eles falam né? com a fluência que eles têm.

Questão número 28. Pra mim é bárbaro ouvir alguém falar inglês, um nativo falar, e eu fico assim LOUca, LOUca de vontade de poder, ir de encontro a essa pessoa e me comunicar com ela, e sempre que há oportunidade eu procuro SIM, eh, me, me envolver ali no contexto dessa pessoa e mostrar pra ela que eu sei falar um pouquinho, e na maioria das vezes sempre acaba dando certo, eu consigo pelo menos, eh dizer, “*Hello my name is Ângela*”, eh, “*Nice to meet you*” e outras coisas mais, e é um barato assim, poder,...,conversar um pouquinho assim, na língua que eu aprendi, que eu escolhi pra mim,...,como uma segunda língua é claro! {risos}.

Questão número 29. Eh,...,como eu me vejo conversando com falantes nativos de língua inglesa?, Eh, em outras, eh, questões anteriores, eu também falei sobre isso, e sempre que eu ti- tive, tenho oportunidade, eu sou muito elogiada né? eles dizem que meu inglês é bom e que eu falo bem, e isso me deixa assim MARAVILHADA, mesmo porque eu acho que o meu inglês, tá um pouco assim, está um pouco a desejar, porque eu acho que eu preciso melhorar em muitas coisas, mas sempre que eu tenho oportunidade de conversar e que eu converso com eles, eu sempre sou elogiada, e eu acho isso, eh,...,nossa! nem, não tem nem palavras pra dizer, eu acho que, que é muito, que é muito bom poder ouvir alguém dizer que “Como você fala bem o inglês! Nossa! Onde você estudou? Você fala, você tem uma fluência boa! Parabéns!” e aí eu fico muito, muito feliz, isso é maravilhoso.

Questão número 30. Eh, uma questão fundamental pra que a gente seja compreendido né? quando conversa em inglês, eu acho que é você procurar ser na- o mais natural possível, pronunciar as palavras né? assim de uma maneira bastante clara, que a pessoa possa te ouvir bem, possa te entender bem, mas eu acho que o mais importante é você ser natural, não forçar

né? pra que a comunicação flua, eu acho que se você força, você vai, parecer até assim, {risos} eh, vai ficar estranho, vai soar estranho, você vai parecer uma pessoa que você não é, então, se você é natural, eu acho que as coisas fluem bem, e você acaba sendo compreendido por mais que você tenha um errinho aqui um errinho ali, eu acho que nem, nem todo mundo, eh, nas suas línguas, nas suas diversas línguas, se comunicam com total perfeição, então nós, brasileiros, temos os nossos erros, os norte-americanos têm os erros deles, os ingleses também têm os deles, e eu acho que isso é natural, então, o erro né? a questão de não TER uma TOTAL concordância em tudo o que você diz mas, eu acho que o MAIS importante é você ser natural, procurar falar com a maior naturalidade possível, e daí a comunicação flui com certeza.

Questão número 31. Eh, as minhas sensações em relação aos sons da língua inglesa são assim, fantásticas, porque eu acho assim, o som da língua é uma MÚsica pros meus ouvidos, então eu fico muito feliz quando eu posso ouvir, quando eu posso FALAR né? quando eu posso ler em voz alta né? alguma coisa em inglês porque, a sonoridade, das letras assim, me atraem e me deixam assim, com uma sensação de, de bem estar muito grande.

Questão número 32. Eh, os sons os quais eu me lembro de ter tido alguma dificuldade era, o som do *th*, por exemplo, na palavra *think*, onde você, eh, pra pronunciar esse som, é um sonzinho né? que você precisa colocar a sua língua nos seus dentes né? na parte superior da sua boca e no maxilar né? superior, e aí era complicado assim, de sair esse som porque é um som que nós não temos na nossa língua né? no português nós não temos esse som, então, pra aprender um som que você nunca ouviu, que você nunca né? que você nunca teve contato desde criança, então é um pouco complicado, mas eu percebo que eu até não tive tanta dificuldade não, visto que umas pessoas não conseguiam falar de jeito nenhum, por exemplo esse *think* saía /tʃɪŋk/ /fɪŋk/ e outras coisas mais, mas era muito interessante ouvir todo mundo tentando pronunciar esse *th* aí, mas eu acredito que eu não, o ma- a ma- a maior dificuldade foi essa, porque os outros eu sempre consegui pronunciar bem.

Questão número 33. A minha entonação em inglês. Eu acredito que a minha entonação, se eu for classificar em bom, muito bom e ótimo, eu acredito que a minha entonação é muito boa, né? e quando eu falo, eu, eu acho que nas questões an- acho não, nas questões anteriores, na 29 e na 28, eu disse que sempre que eu falo com pessoas nas quais são nativas e que eu tenho contato, e os não nativos também, eu sempre recebo muitos elogios e, pelo fato de eu estar há muito tempo sem contato com a língua inglesa, eu ainda recebo elogios de que eu falo muito bem, que eu tenho uma fluência boa e eu fico feliCÍssima com isso.

Questão número 34. Pra mim, se é mais fácil falar ou escre- escrever em inglês? Bom,...,eh, o que eu consigo falar, eu consigo escrever, então a dificuldade que eu tenho em uma eu tenho na outra, eu, o que eu falo eu consigo escrever, então assim, eu tenho uma dificuldade na escrita, às vezes,...,de escrever uma palavra, às vezes pra falar, às vezes pode ser um pouco mais fácil, eu nunca me ative a essa, a esse,...,a, a esse fato, disso, “É mais fácil falar? É mais fácil escrever?” né? às vezes pode ser mais fácil falar né? se você lembra do som da palavra, da letra e daí às vezes quando ‘cê vai escrevendo “Oh, mas com que que será mesmo que escreve? Com que que termina?”, eu acho que às vezes falar é um pouquinho mais fácil, mas acho que nem tanto assim, a, a relação entre uma e outra não é tão distante não.

Questão número 35. Eh, essa questão eu acho que eu não vou, acho não, eu não vou responder, porque, uma vez que eu não estou atuando como professora de língua inglesa então, não há assim, como o que comentar,...,a não ser quando,...,atualmente eu não estou, então eu não vou responder, porque não há, nas questões anteriores eu disse que eu trabalhei com quinta série, trabalhei com inglês, já com- fiz todo um comentário sobre de como eram essas aulas, foi uma experiência boa, mas atualmente eu não estou trabalhando.

Questão número 36. Como eu, como professora, definiria ensinar língua inglesa? Acredito que ensinar uma língua inglesa é um grande desafio porque, você não consegue passar pra ninguém aquilo que você não tem, então se você tem uma boa bagagem, se você teve uma boa formação, se você,...,tem realmente prazer naquilo que você 'tá fazendo, naquela língua que você está ensinando, com certeza você vai conseguir ministrar aulas fantásticas, mas se você,...,teve uma bagagem média, se você tem conhecimentos médios infelizmente, você,...,não vai fluir, a coisa não vai ser interessante por mais né? boa vontade que se tenha, então eu acho que o professor,..., eh, ele precisa REALmente estar BEM preparado antes de entrar dentro de uma sala de aula, porque ALI a coisa vai MUITO ALÉM do que só aquilo que você prepara no seu plano de aula, então você precisa ter muito jogo de cintura e realmente estar bem preparada.

Questão número 37. O que é pra mim ter competência oral em língua inglesa? Eh, eu acredito que é você ter FLUência, que é você ser FLUente no idioma que você escolheu né? como segunda língua.

Questão número 38. “Como professora, qual o lugar dessa competência oral no ensino da língua inglesa e qual seria a melhor forma de ensiná-la?” Bom, essa competência oral, ela pra mim é a FUNdamental, é a PRImeira, a primeira coisa né? que o aluno tem que 'tá, desenvolvendo, e eu acredito, que há várias maneiras né? de você 'tá proporcionando isso aos seus alunos, eh, no proMEIro instante, no priMEIro momento dentro duma sala de aula, a comunicação do professor com os seus alunos tem que ser SEMpre, SEMpre, eh, focando a oralidade, o aluno e o professor têm que ter essa comunicação, e eu acredito que se o professor sempre fala em inglês, se o professor sempre orienta seus alunos, dá os comandos em inglês, com certeza, eh, essa oralidade vai se formar e vai se fazer forte dentro do contexto né? onde, eh, esses alunos, o professor vão tá inseridos aí.

Questão número 39. “Para finalizar, fale porque se tornou ou não se tornou uma professora de inglês após ter concluído graduação de Letras”. É com muito peSAR que eu respondo a essa pergunta, porque eu gostaria muito né? de ter me tornado uma GRANde professora de inglês, eu, durante os meus cursos, eu via sempre, né? os bons professores que eu tive sempre faLANdo com muita fluência, com muito, com muito empenho, com muito entusiasmo, mas infelizmente, eh, a vida né? sempre tem a questão da, a lei da sobrevivência, e uma maneira de eu sobreviver né? uma vez que eu já esTAVA atuando desde a época da faculdade com o magistério né? o ensino,...,fundamental aí com as crianças de terceira, quarta séries, e,...,o fato assim, de 'tá entrando num campo novo né? num mundo novo aí, não que eu achava que isso não, não ia me render nada, mas era uma coisa assim, que 'tava um pouquinho aquém de mim, mas, é um sonho, é uma vontade muito grande que eu tenho,...,de poder um dia né? ministrar aulas, quem sabe né? a nível de universidade eu digo, porque é LÁ que você vai poder 'tá formando outras pessoas, então tudo que eu aprendi eu gostaria muito de aplicar, aí né? co- com as pessoas que já pudessem né? tá saindo pra formar outras pessoas, mas como

eu disse, os sonhos,...,eh, que a gente tem, são promessas da vida dentro da gente né? então, a gente tem que correr at- atrás, procurar realizar, eu já conquistei muitas coisas né? e agora a vida 'tá um pouco mais tranqüila, quem sabe né? nesses próximos anos eu me ingresso aí em algum curso, dou, me dou né? ME DOU mais oportunidades de me aperfeiçoar e poder voltar pra uma sala de aula trabalhando com a língua inglesa.

Teacher Fátima, good luck and I'm really happy to answer your questions and I hope you have a lot of fun in your life. Bye bye, and be happy. Be happy, be happy and be happy.

Professora Fátima, eu espero que com essas respostas eu possa ter contribuído eh para o seu projeto aí e que você tenha muito sucesso eh no decorrer do desenvolvimento dele e também na apresentação do mesmo e eu gostaria muito de que depois você, eh me reportasse se foi de valia ou não as respostas que eu dei eh e eu gostei muito de tê-las respondido e eu te desejo muito sucesso na sua vida porque, de verdade você f- é uma das professoras que muito contribuíram né por todo o meu aperfeiçoamento por tudo que eu aprendi no inglês e, continue sendo sempre essa pessoa linda maravilhosa cheirosa e excelente professora que você é, sucesso pra você, beijão, Ângela.

Diego

Questão número um. Meu nome é Diego, eu ingressei no Curso de Letras com 27 anos e agora tenho trinta e oito.

Questão número dois. Uh, a opção pelo Curso Letras se deu no momento em que eu não tinha nenhum curso vocacional, não tinha nenhuma decisão por outro curso, e na época eu já fazia inglês fora da faculdade e fiquei sabendo do currículo de inglês e, e decidi por ele.

Questão número três. Meu objetivo maior, {tosse} quando prestei vestibular pra Letras, e- era sem dúvida aprender a, a língua inglesa, aprender mais dela e ao mesmo tempo ter uma, obter uma formação mais específica e, e acabou, acabou acontecendo exatamente isso.

Questão número quatro. Bom, eu concluí o curso, a graduação em, em cinco anos.

Questão número cinco. As minhas atividades no, no início do, do curso eram eh, eu estava trabalhando {tosse} numa área voltada pra informática, pra eletrônica eh, numa empresa que prestava serviço pro, pro estado de Minas Gerais, e mais no final do curso eu já estava eh, contratado por uma operadora de telecomunicações e sempre tive vocação eh, por essa área, área mais técnica de tecnologias.

Questão número seis. Não, eu não frequentei outro curso superior de graduação, acabei eh, fazendo o curso de especialização pela [nome da universidade] do Rio, mas de outra área, eh, um curso de Gestão em Telecom ou Telecomunicações. O que me levou a fazer esse curso foi o fato de eu já estar atuando na área e, e isso com certeza conta pontos no, no currículo pra empresa e, e pra, pra própria eh, atividade do dia-a-dia de quem atua em determinada área.

Questão número sete. A minha opção na ocasião do Curso de Letras foi licenciatura, licenciatura simples eh, em inglês, e o que me levou a fazer essa opção foi o fato de se, se de repente eu, eu gostasse ou tivesse como opção de atuar na área de ensino eu também eu poderia fazer.

Questão número oito. As minhas lembranças não são muitas, mas eh, tem algumas principalmente em relação a, ao ensino na escola, eh, no, e principalmente no que diz respeito às regras gramaticais aquilo que, aquilo que a gente é mais cobrado em provas em, em testes, então, eh, basicamente é, é disso. Agora uh, com relação à, à língua falada, praticada, aí eu tenho eh, melhores lembranças vamos dizer assim.

Questão número nove. Na universidade, o processo, eu creio que foi menos doloroso, porque uh, aquilo que é o foco, o foco do, de ensino é outro uh, aquilo que é, que tá em análise é mais contextual, eh, então, eu creio que por isso foi menos doloroso, com exceção de algumas disciplinas que são de língua portuguesa, mas que são mais vinculadas à, à estrutura e funcionamento de ensino, didática e, e principalmente o latim que eu não me adaptei muito bem à, à, àquelas regras, àquelas conjugações.

Questão número dez. A minha formação em língua inglesa na, na universidade, eu avalio eh, vamos, vamos dizer assim, numa escala de um a, a dez, talvez como seis ou sete uh, em função de, de ser um, um estudante de língua estrangeira, e considerando esse fato e também

o fato de nunca ter vivido fora, vivenciado essa língua eh, no, no país de origem, uh, isso, esses seis ou sete, eu consideraria assim muito bom até pelas, pelas minhas condições financeiras, a estrutura no, no momento de, do, do, do, no momento de, de graduação. Bom, uh,...,com relação à, à forma, uh,...,de como isso influenciou ou tem influenciado na, na minha vida, eu acho que eu não poderia dizer que influenciou fortemente, mas de qualquer forma exerce algum tipo de influência do tipo uh, principalmente,...,entender uh, entender uh, algumas coisas da, da cultura, do, dos países de língua inglesa, não, não diria tudo, mas entender uh, vamos dizer assim o *way of life* deles, ou alguma coisa nesse sentido, e também uh, e também E principalmente NA comunicação, a comunicação que a gente eh, eh, teve com algum estrangeiro ou que possa vir a ter.

Questão número onze. Bom, uh, a avaliação que eu posso fazer das disciplinas de língua inglesa uh, do Curso de Letras, é que eh, se não foram todas ótimas, ma- foram pelo menos assim a maioria foi tudo ótimo, a maioria dessas, dessas disciplinas, porque eu ficava torcendo pra que eh, chegasse o horário, o momento de, de literatura em ling- em língua inglesa ou conversação ou qualquer outra matéria relacionada à língua inglesa. Isso, isso demonstra o meu interesse em 'tá, em estar aprendendo coisas novas e aprendendo mais da língua estrangeira.

Questão número doze. Sim, eu pensei em desistir sim do Curso de Letras, foi mais ou menos no meio do curso, eu já tinha cursado aí talvez dois anos, dois anos e meio e,...,veio a, o pensamento em desistir sim porque eu tava passando por um momento de, de muita,...,eh dificuldade fora da faculdade e, e também por outro lado eu, eu 'tava tendo muita eh, estava, a gente 'tava, todos estávamos tendo assim, muitas matérias do, relacionadas a português e à estrutura de ensino, e talvez isso, isso eu acho que foi o fator principal. Bom, uh,..., o que me levou a reconsiderar a permanecer no curso e terminar foi exatamente a, a, a minha persistência em, em, em concluir o curso, pensando que eu estaria perdendo eh, dois anos ou dois anos e meio já eh, investidos na, na, naquele curso.

Questão número treze. Não, eu nunca pensei em desistir da opção de língua inglesa,...,eh, mesmo considerando que eu tive matérias também de português que foram eh, disciplinas agradáveis de, de presenciar, de estudar, de pesquisar, eh, um exemplo disso, a disciplina de produção de texto.

Questão número quatorze. Bom, após a, o término da graduação, eu voltei pro curso técnico em eletrônica, con- concluí esse curso e nesse momento eu já estava trabalhando na, na, em uma operadora de telecomunicações, e após o término desse curso eu já entrei no, no curso de Gestão em Telecom pela [nome da universidade] do Rio que, que foi uma especialização, e estou hoje atuando eh, atualmente atuando ainda em telecomunicações com essa operadora.

Questão número quinze. Bom, após a graduação, eu tive alguns, algumas aulas, alguns momentos em conversação, isso dentro da própria empresa e, mas não foi por muito tempo, e atualmente nenhum, nenhum contato nesse sentido.

Questão número dezesseis. A profissão eh, em que eu atuo é a de técnico em telecomunicações em uma operadora local. Bom, com relação à influência do, do Curso de Letras na, na minha profissão, eu diria que ela está, essa influência estaria relacionada diretamente ao, ao uso da, da língua inglesa em algumas situações, situações em que a gente

mantém contato com fornecedores de tecnologia e, gera-, às vezes eles têm pessoas eh, que são brasileiras e, e uma boa parte são estrangeiras, aí a gente tem que fazer um contato em língua inglesa e dessa forma acaba existindo algum tipo de comunicação.

Questão número dezessete. Bom, na minha opinião eh, a escola, o ensino de língua inglesa na escola pública, ele,...,tá muito, muito focado ou especificamente focado na, em apenas eh, *readi-* no *reading and, and writing*, isso porque a, a, o, o, o formato a,...,do, do, dos currículos e também a questão do, do horário, do tempo de aula, eh, não, não permite ainda uma, um tempo maior de dedicação pra, o *listening* e, e o *speaking* de uma forma ideal ou, ou uma forma mais, eficaz no, no, no, no aprendizado da, da língua estrangeira. Bom, nas escolas particulares, eu não tenho, eu não tenho opinião formada, creio que, uh, não se distancia da, da escola, muito da escola pública, porque existe também a questão do, do ensino de outras disciplinas que são até mais cobradas eh, e, e talvez esse ensino na, na língua ah, de língua inglesa também na, na escola particular esteja também ainda muito focado em gramática eh, e, e muito voltado pra o, o *reading* e o *writing* também.

Questão número dezoito. Bom, além da sa- do contexto da sala de aula em escola pública e em escola particular, eu não, eu não consigo enumerar outro tipo de contexto ou outros eh, contextos, então, e também fica difícil pra mim eh, opinar sobre a situação do, do professor nessa na, na, na es- na es- nessas situações de escola pública e particular, por estar, por não estar atuando eh, eh, juntamente com os colegas,...,então eu prefiro não opinar nesse caso.

Questão dezenove. Além da, da língua materna, eu tive um, um contato de um semestre com a, a língua francesa, uh, achei interessante, uh, me lembro de algumas coisas uh, e foi só isso durante a minha vida e, a além do, além do inglês uh, valeu como, como contato, porém eu não dei continuidade.

Questão número vinte. Meu primeiro contato com a língua inglesa foi na escola pública por, por alguns anos e,...,eu, eu diria que não foi bom, devido ao, ao formato, a, devido à forma eh, à forma como é ensinada a língua inglesa na escola pública, eh, eu, eu tenho a opinião de que o, o, o Estado, ele não tem eh, ainda um compromisso sério de ensino, eh, eu colocaria uma, uma, umas aspas nesse, nessa opinião porque a gente tem pessoas sérias na, na, na Secretaria de Ensino, mas na, na, no, no, no aspecto mudança eh, mudança do,...,do atual sistema de ensino eh, talvez fazendo uma pesquisa eh, no sentido de melhorar, no sentido de colher, colher idéias pra, pra melhorar eh, melhorar eh, melhorar, implementar algumas coisas, eliminar outras, então é ne- nesse sentido a minha crítica né?, e, esse meu primeiro contato ele poderia ser melhor no seguinte sentido, eh,...,tendo me- melhores materiais, eh, a língua sendo apresentada no, no, com um tempo maior, um tempo maior de contato, uma outra forma de, de apresentar eh, os contextos da língua, então talvez se fosse nesse sentido eh, eu teria gostado mais,...,que sendo bem específico pra descrever o,...,esse contato, eu diria que ele foi eh, extremamente gramatical e também de vocábulos ou palavras isoladas.

Questão número vinte e um. Uh, depois desse primeiro contato eu tive eh,..., um, um, um outro contato, um outro melhor contato que foi de um ano e oito meses mais ou menos, estudando de forma particular ou seja em escolas particulares, e eh, por ser uh, algo mais, mais trabalhado, mais detalhado eh, mais contextualizado eh, eu, eu, eu acho que foi bem melhor. Esse ensino-aprendizado ele ainda estava longe de ser o, o ideal ou não era o ideal, mas já tinha eh, algumas, algumas técnicas eh, melhores de se trabalhar, por exemplo de, a

gente fazia conversação que era algo que eu, eu gostava e gosto até hoje uh, uh, que, onde você pratica muito o *listening* o *speaking* e também uh, a gente trabalhava com material didático que já era mais eh, voltado pra situações reais da vida e não só aquela coisa anterior de escola pública onde você fica focado em, em sentenças isoladas eh, partes gramaticais isoladas, palavras isoladas, que de certa forma ensinam mas, mas também não, não é tudo, não é, não pode ser tudo.

Questão número vinte e dois. Com certeza, o segundo contato, ou seja, o de escola eh, particular eh, me deixou aí as melhores lembranças, sobrando as piores, é claro, pro primeiro contato com a, na escola pública.

Questão número vinte e três. Eu creio que assim como a maioria, eu não tenho problema eh, com o ler e o escrever, porém {risos} não posso dizer a mesma coisa em relação a, ao ouvir e falar, ao *listening* e ao *speaking*, porque eu, eu acho que eh, esse, eu diria, eu chamaria esses eh, essas duas partes da língua como o momento da verdade ou o momento eh, real em que você coloca ali a língua em prática, então pra, e numa ordem de classificação, eu colocaria o, o *listening* como o, o mais difícil e, ou o pior, e, e o falar o, o segundo eh,...,aí o menos pior ou,..., mas com também com um certo grau de dificuldade, porque, isso porque? ao ouvir você, você precisa estar atento, estar processando, estar decodificando aquilo que o interlocutor está dizendo, uh, porque se você não fizer isso corretamente, você não vai conseguir eh, eh, dar o retorno ou o *feedback* ou, ou responder eh, no, no mesmo, numa mesma direção ou no mesmo sentido, eh, aí já entraria o *meaning* o significado da,...,da comunicação, uh, bom, e também tem a questão, a relação da velocidade do tempo, porque paralelo a isso tem a questão do tempo, porque você tem que estar eh, decodificando e processando a, a resposta a, o sentido, a, a, e a resposta no, num tempo em que,..., em que, em que o interlocutor não perca a paciência de obter uma resposta.

Questão número 24. Bom, o, o antes eh, como já foi dito anteriormente, eu tive dois momentos de escola pública e de escola particular, eh, foi assim um,...,um, um primeiro contato onde, eh, o aprendizado não, não se concretizou, eh, de alguma forma e no segundo contato eu já, eu já, eu já aprendi mais e tive mais, mais acesso a informações da língua e, e, ao, ao sentido da, de uso da língua. Bom, durante, eh, o, durante o Curso de Letras, eu, eu gostava muito de participar, principalmente eh, das, das aulas de conversação, tanto que no dia que tinha aula de conversação, a, eh, o fato de ter a conversação, aquilo era um, um estímulo pra mim ir pra faculdade, eh, foram as aulas,...,as, as disciplinas que eu mais gostei e que mais me, me estimulavam a participar da, do curso e, e concluir o curso, foram conversação e também as literaturas tanto de, de português como de língua inglesa. O depois, o depois não tá sendo muito legal não porque, falando especificamente de língua inglesa, porque eu também gosto de, de eletrônica e de, de telecomunicações,...,era um objetivo meu trabalhar nessa área e, não me arrependo de estar na área, eh, com relação à língua inglesa eu perdi o contato eh, de, de, de, de ensino e aprendizagem, uh talvez eu devesse e- e- eu devesse fazer um tempo e participar de alguma turma de inglês avançado e, e não perder o contato, eh totalmente, mas até o momento não foi possível.

Questão número 25. Na graduação eu tive poucas chances de usar o inglês fora da sala de aula, essas situações que eu tive, a mai- a maioria delas eram criadas por, por nós, ou seja, por mim pela minha esposa, e às vezes por algum colega. Uh, hoje, isso acontece? Sim, algumas vezes em ambiente de família e, e mais no trabalho, no trabalho essas, essas experiências são

eh, como eu já disse anteriormente também, eh, com relação quando você tem uh, alguma relação com um fornecedor eh, que, que, fornecedor de tecnologia, uh, às vezes um israelense, às vezes um britânico, às vezes também norte-americano e, e até mesmo pessoas do, do continente sul-americano, como a gente tem contato também com pessoas do, do Chile e às vezes por telefone se torna mais prático falar em inglês do que eu em português e a outra pessoa em espanhol, eh,..., e também a gente sempre usa algumas palavras pra, pra facilitar essa comunicação, do tipo, eh, eh, *Sorry* e a pessoa a pessoa repete aquilo que disse, às vezes a gente até brinca, como outro dia eu, eu falei pra um {tosse} americano “*You are*”, eu disse pra ele “*You are speaking English faster than than me in Portuguese*”, eh, “*Please*”, uh, eh, “*Say that again*”, alguma coisa do tipo.

Questão número 26. O que mais me incomoda na língua inglesa é o *listening*, em segundo o *speaking*,...,isso porque, uh, eu acho que,...,se a gente tem uma, um contato maior com a língua, se possível eh, estudando fora, eh, ou uh, o que eu que- quero dizer o seguinte eh, vivendo eh, o, o dia-a-dia da, da ling- da língua inglesa na prática, e, e aprendendo também, uh, a, a língua inglesa eh, falada na prática, e não somente a teórica, eh, eu acho que isso facilita a ge- a vi- a vida da gente na prática também, seja no, no, na área de ensino, seja na área de relações, relações internacionais, contratos internacionais, eh, porque o inglês, assim como toda língua, eh, assim como o nosso português, o inglês eh, falado, esse, o da rua mesmo, falado na rua, falado em situações reais, uh, as pessoas eh, não seguem eh, regras gramaticais ao pé da letra e também eh, os, os, as palavras, os vocábulos não são ditos eh, como estudados eh, por eh, estudantes de língua estrangeira.

Questão número 27. Tenho certeza que o *listening* e, e o *speaking*.

Questão número 28. Eu me sinto confortável por um lado, e desconfortável por outro lado. Eh, confortável por, por estar entendendo uh, entendendo palavras, frases e contexto, e, e desconfortável, ou sinto algum tipo de desconforto, quando eu não entendo principalmente O contexto. Esta última é uma situação mais rara, porque geralmente, uh, a gente entende o contexto e mais freqüentemente a gente não entende, ou eu não entendo, eh, palavras isoladas ou algum, alguma expressão isolada.

Questão número 29. Eh, bom, eu me vejo um tanto embaraçado e, e desconfortável, e tenho certeza que isso se dá pelo fato de ter o inglês como segunda língua, e também pelo tempo de contato, em, em teoria e prática com essa, essa segunda língua.

Questão número 30. Eu considero como fundamental o, o *listening* eh, porque nesse sentido o interlocutor vai estar eh,...,eh, entendendo, ele vai estar contextualizado, ele vai estar entendendo a situação, o contexto, e também considero como fundamental o *speaking*.

Questão número 31. Eu tenho, fa-, eh, sensações de familiaridade com a maioria dos sons da língua inglesa e com total desconforto em relação a uma minoria.

Questão número 32. Bom, eu me lembro de, de ter dificuldade com o *th*, e palavras também que têm o *th* e mais eh, alguma consoante junto, uh, palavras também que têm, eh, *t* mudo, *d* mudo no final, uh, isso para o *listening*, já que o *th* é para o *speaking*, e também em situações particulares do tipo, eh, diferenciação eh, pra, no, no *speaking*, pra eh,...,palavras com *wh* tipo *where* de onde, e também eh, eh, (*ready, rare*), *rare* de cru por exemplo, ‘cê diferenciar eh,

where de onde com *rare* de cru, isso ‘cê tem que tá bem ah, preparado pra nã- no momento dizer eh, algo que faz sentido.

Questão número 33. De acordo com, com os *feedbacks* que tenho recebido, inclusive uma vez de um, um norte-americano, eu avalio como boa a minha entoação, e fazendo uma autocrítica eh, até acho que ela poderia ser ótima ou excelente.

Questão número 34. Com certeza acho mais fácil escrever em inglês, isso principalmente em função do tempo que a gente tem pra, pra pensar uma palavra, pra pesquisá-la, pra escrever de forma correta, eh, em comparação com, com, com o falar, eh, no falar você tem que processar rápido a, aqui-, a, aquilo que ‘cê tá ouvindo, ou seja, no, o seu *listening*, tem que processar rápido e, e, e dar uma resposta que faz sentido eh, então, eu, eu considero mais fácil escrever em inglês.

Questão número 35. Bom, eu não atuo como professor de inglês.

Questão número 36. Bom, ah,...,nossa realidade, ou seja, a realidade brasileira, de muitas dificuldades, eu defino uh ensinar língua inglesa como uma atividade útil, porém exTREmamente desafiadora.

Questão número 37. Bom, uh, pra mim a competência, ela, ela existe quando o falante sabe eh, responder independente da situação, uh, do assunto, ele pode até não entender do assunto, não querer opinar sobre o assunto, mas se ele responder de forma correta havendo a, a, a, acontecendo a comunicação, eu acho que naquele momento existe também a competência.

Bom eu, eu não tenho certeza da melhor forma de ensiná-la, mas, eu creio que, uh, seja a prática intensiva das quatro atividades da língua, ou seja, uh, *writing*, *reading*, o *listening* e o *speaking* e, e principalmente, eh, conscientizando o aluno, enfatizando pra ele a importância de se adquirir mais vocabulário, de, de praticar o *listening* uh, e também o *speaking*.

Questão número 39. Por que eu não me tornei um professor de inglês? Bom, antes de entrar pro, pro curso de graduação em, em, em inglês, eu já fazia curso técnico e tinha uma certa tendência pra área de telecomunicações, e ao terminar o curso, eu já estava com, com o emprego e com uma boa proposta pra essa área, área técnica e também, eh, com, uh,...,com boas perspectivas financeiras, e eu pensei em tudo isso e também na, na questão de, de futuro, qualidade de vida e acabei, eh, aceitando essa proposta e em função disso hoje eu não estou atuando como professor de, de inglês.

Fabiana

Pergunta número um. Meu nome é Fabiana, eu tenho 32 anos agora e ingressei no Curso de Letras quando eu tinha 21.

Bom, eu já havia ingressado em dois outros cursos superiores antes de cursar Letras, eu havia feito dois anos de Química e alguns meses de Direito. Abandonei os dois cursos, né? e resolvi prestar vestibular para Letras. Nessa época eu já tinha certeza do que eu queria, eu acho que eu não havia tentado o curso de Letras antes por preconceito, porque as pessoas que conviviam comigo diziam que eu era muito inteligente pra fazer Letras e pra ser professora. Hoje eu penso que eu pude aproveitar melhor o curso porque eu já tava mais madura né? mais segura do que eu queria.

Pergunta três. Quando eu prestei vestibular pra Letras, o meu maior objetivo era aprofundar meus estudos em Literatura e Língua Inglesa pra futuramente seguir carreira acadêmica.

Pergunta número quatro. Eu concluí a graduação em cinco anos. Eh, foi bastante difícil concluir essa graduação porque,...,a faculdade não oferecia todos os semestres os cursos necessários, eh mesmo as disciplinas obrigatórias não eram oferecidas com frequência, às vezes faltava professor, então foi bastante difícil, eu acho assim que eu até concluí num tempo razoável porque,...,que era o tempo previsto né? porque eu tive que cursar disciplinas à noite, durante o dia, pra tá podendo me formar.

Pergunta número cinco. No primeiro ano do Curso de Letras eu não exercia nenhuma atividade paralela. No segundo ano do curso eu comecei a dar aulas de,...,português particular né? pra dois adolescentes que eram filhos de duas professoras do Curso de Letras. Além disso, a partir do segundo ano do Curso de Letras eu também desenvolvi projetos de iniciação científica, dois projetos, um ligado à área de Literatura e outro ligado à área de Lingüística, e também fiz parte do PET. No último ano do Curso de Letras eu comecei a dar aula de inglês em um curso particular.

Pergunta número seis. Eu acho que eu já até respondi essa pergunta, na pergunta número dois né? quando eu disse que eu já havia freqüentado outros dois cursos superiores, Direito e Química, mas eu não me formei em nenhum dos dois.

Pergunta número sete. A minha opção na ocasião do Curso de Letras foi por licenciatura, licenciatura dupla português-inglês e eu fiz tal opção porque,...,eu gostaria de seguir a carreira acadêmica.

Pergunta oito. Em casa minha mãe sempre comprava livros e me dava de presente, lia muitas coisas interessantes pra mim que eram retiradas de jornais e de revistas, eu lembro também de ouvir bastante discos de historinhas e músicas do Chico Buarque. Eu acho que a leitura né? e o ouvir foram muito importantes pro aprendizado da minha língua materna e acho também que a minha mãe, o meu pai, tiveram um papel bastante relevante. Na escola eu lembro de ter estudado bastante a gramática e de professores que corrigiam minha fala com bastante frequência. Éh, lembro também de ler bastante e de dramatizar textos do livro didático.

Pergunta número nove. O aprendizado de língua portuguesa na universidade, ele foi bastante diferente do meu aprendizado na escola. Éh, enquanto na escola valorizava, a escola né? valorizava o aprendizado da gramática, a universidade ensinou uma outra forma de valorização da língua materna, né? Eu aprendi a pensar sobre a língua, a questionar a língua, a problematizar o ensino de língua, e aprendi também que o ensino né? pautado essencialmente na gramática, ele num, não é tão efetivo né? que a gente precisa aliar o ensino gramatical com o ensino da leitura, aprender a valorizar mais a leitura como forma de aprendizado da língua portuguesa.

Pergunta número dez. Eu acho que eu tive a oportunidade de aprender coisas novas, na universidade, mas também acho que o ensino de língua inglesa também ficou um pouco a desejar em alguns aspectos. Éh, eu tive professores excelentes mas eu também peguei professores substitutos ruins que não se preocupavam muito com as aulas, que não preparavam as aulas, que num, não davam textos pra nós lermos, foram aulas assim bem fracas. Uh, acho que os professores não exigiam muito dos alunos, porque a maioria dos alunos que entravam no Curso de Letras, eles chegavam com muita dificuldade, falavam pouco inglês e eu acho que por isso, dentro da sala de aula os professores também exigiam pouco, né? falava-se pouco inglês e bastante português. Uh, em relação à literatura eu acho que o curso foi fraco, no meu caso ele foi oferecido como curso de verão com uma carga horária bastante puxada e,...,foi totalmente ministrado em português. Mas eu acho também que eu tenho que elogiar os cursos de Metodologia de Ensino em Língua Inglesa, de Prática de Ensino e de Conversação. Eles foram assim bastante proveitosos, uh os estágios que eram feito na universidade através de cursos pra alunos da comunidade, eles deram a oportunidade para que eu pudesse estar lecionando e pra que eu pudesse adquirir segurança pra ensinar. Éh,...,ah, outra coisa também que eu gostei bastante foi o curso de Inglês Instrumental, eu acho que eu aproveiTEI bastante esse curso e hoje ele faz parte do meu trabalho né? porque eu ministro a disciplina de Inglês Instrumental pro Curso de Ciências da Computação. Eu também dou aula de língua inglesa e acho que as aulas de metodologia me ajudaram a montar um curso mais interessante, considerando formas mais comunicativas de ensino. Em relação à literatura, que é a área que mais me atrai dentro do ensino, éh, e como profissional, eu hoje dou aulas de literatura inglesa e norte-americana, e eu precisei correr atrás né? de, de todo o prejuízo pra poder montar um bom curso e dar uma boa aula.

Pergunta número onze: Eu acho que eu não vou nem responder à pergunta número onze porque eu acabei respondendo à pergunta número onze na, na pergunta anterior né? que foi a pergunta número dez, mas, bom, éh, vou recomendar né? uh, algumas coisas, eu acho que as disciplinas de língua inglesa, uh, em si né? a estrutura do curso ela é muito boa, mas eu acho que o que falta mesmo em relação à língua em si,...,são aulas que, em que o aluno tenha mais oportunidade de falar, de conversar, de se expressar EM INGLÊS né? Eu acho que isso falta um pouco e eu acho também que em relação à literatura, deveria ter um profissional que realmente éh, se dedicasse a essa área, porque o que a gente percebe é que na universidade tem alguns profissionais que eles funcionam como professores de literatura, mas que aquilo na verdade num,...,não é, né? o que eles realmente gostam de tá trabalhando ou a especialidade deles e,...,a gente sai bastante assim, prejudicada né? do curso nesse sentido, principalmente quem gosta né? eu falo bastante porque é a área que eu trabalho mais, e que eu me senti mais prejudicada. Bom, em relação à metodologia de ensino e à prática de ensino, eu já havia dito que elas foram assim excelentes né? o curso oferece uma estrutura excelente com uma oportunidade pro aluno tá ministrando as aulas né? estar entrando em contato com os

alunos, e isso é bastante importante, nós somos assim bastante auxiliados pelos professores, éh, que acompanham bem de perto o nosso trabalho, o material que vai ser utilizado pelos alunos pra ministrar a aula, nós temos toda uma preparação durante as aulas teóricas e s- éh, são assim disciplinas maravilhosas eu acho que essenciais, e que ajudaram muito acho no meu trabalho hoje. Eu acho que esse trabalho assim deve continuar e são poucos as faculdades né? por onde eu, eu passei e tive a oportunidade de, de conversar com outros alunos sobre a graduação e são pouQUÍssimas as faculdades que trabalham como a [nome da universidade federal] trabalha a metodologia e a prática de ensino né? normalmente essas disciplinas não são bem trabalhadas, os alunos reclamam bastante, que as disciplinas acabam não sendo voltadas realmente uh, no caso pro ensino do inglês né? são disciplinas gerais, éh, ministradas por, às vezes pedagogos, que não são da área, aí no nosso caso não é assim né? no caso aliás, não FOI assim né? no nosso caso, a [nome da universidade federal] ela trabalha realmente com professores de língua capacitados pra tarefa ensinando essas disciplinas e,...e eu acredito que né? foi muito bom o trabalho.

Pergunta número doze. Eu não pensei em nenhum momento em desistir do Curso de Letras né? mesmo porque eu já havia desistido de dois outros cursos né? {rindo}, então assim quando eu entrei pra tá fazendo o Curso de Letras eu já tinha certeza mesmo do que eu queria e,...,então foi um assim um curso tranquilo pra mim, e eu não pensei em momento algum em desistir.

Pergunta número treze. Eu não pensei em desistir da língua inglesa em momento algum né? Aliás, eu acho que eu fui gostando cada vez mais né? fui ficando cada vez mais estimulada apesar de,...,de algumas,...,né? de alguns aspectos que deveriam ser melhorados né? durante as aulas, mas como eu gostava bastante da, da disciplina de inglês, eu acabava estudando por fora, eu fazia aula de conversação fora da faculdade, eu estudava por conta né? eu lia, então pra mim não desmotivou, por isso, porque eu buscava outras coisas éh, fora aquelas aulas que tavam sendo ministradas né? eu perguntava alguma coisa pros professores, eles orientavam, então eu acabava trabalhando de outras formas e, e achando né? a, a língua cada vez mais interessante.

Pergunta número quatorze. Bom, logo que eu terminei a graduação, eu já estava dando aulas em um curso particular de inglês, eu continuei com essas aulas, e,...,depois de uns cinco meses eu comecei a fazer um Curso de Especialização na [nome da universidade estadual], Especialização em Estudos Literários, e ministrando essas aulas né? eu ia a [nome da cidade] uma vez por semana pra fazer o, esse curso, e durante a semana eu ministrava as minhas aulas. Em seguida, eu comecei a preparar um projeto pra tentar entrar no mestrado, éh, na [nome da universidade estadual] também né? procurei por uma orientadora que trabalhasse na língua inglesa e na literatura né? que era o que eu queria e,...,consegui entrar né? no, no Curso de Estudos Literários, Mestrado pra Estudos Literários, cursei né? hoje eu terminei e estou fazendo o Doutorado também em Estudos Literários, eu trabalho com um autor norte-americano Robert Coover, éh pouco divulgado no Brasil mas bastante {rindo} divulgado na Europa e em outros países né? e,...,faço um trabalho bastante interessante com ele trabalhando algumas perspectivas pós-modernas dentro da literatura e,...,nesse trabalho de doutorado, eu né? além de trabalhar esse aspecto do pós-modernismo eu trabalho também com a releitura de alguns mitos e de alguns contos de fadas dentro da perspec- {interrupção na fita}. Em relação ao trabalho, éh, eu,...,me mudei de [nome da cidade] né? pra [nome da cidade] na época que eu vim fazer o, o meu mestrado, e larguei as aulas de inglês no curso particular e passei a dar

aula no [nome do instituto de idiomas] e no [nome do instituto de idiomas], curso de línguas em [nome da cidade] e em outras duas escolas éh, particulares né? uma no ensino médio e na outra escola no ensino fundamental, e,...,até hoje eu dou aula né? dou aula em cursinho, dou aula pro ensino médio, mas hoje eu trabalho tanto com o inglês quanto com português, nas escolas éh particulares. Eu deixei de dar aula em curso de inglês particular né? não dou mais aula nem no [nome do instituto de idiomas] nem no [nome do instituto de idiomas] porque acabei não tendo tempo, e,...,aliás, eu, eu troquei na verdade né? essas aulas pelas aulas que eu dou na faculdade à noite né? eu dou aula no Curso de Letras em [nome da cidade] na Faculdade [nome da faculdade], é uma faculdade municipal e lá eu ministro as aulas de Teoria da Literatura, Literatura Inglesa e Literatura Norte-americana, também dou aula numa faculdade aqui em [nome da cidade] pro curso de Ciência da Computação, dou aula de Inglês Instrumental, e trabalho com a Língua Inglesa 4 no Curso de Letras também em [nome da cidade].

Pergunta 15. Em relação à língua inglesa, éh, o estudo né? de língua inglesa após a minha graduação, eu fiz algum tempo de conversação né? eu conversava com um, um americano né? pra poder manter um pouco a fluência, éh também procurava sempre pegar alguma turma que fosse de conversação, pra poder também tá treinando a língua inglesa e,..., bom foi basicamente isso né? agora no próximo semestre eu provavelmente né? tô planejando né? se tudo der certo provavelmente vou fazer um curso no exterior né? de um mês, eu tenho um irmão que, que está morando no exterior né? e provavelmente, eu faça um curso de inglês de pelo menos um mês né? pra tá em contato com a língua inglesa. Eu também me obrigo a estudar um pouco o inglês porque,...,quando a gente vai dar aula à gente tem que preparar as aulas né? tem que tá né? estudando de certa forma né? pra, pra ensinar e eu acho que a melhor forma de aprender é realmente quando a gente ensina, então eu acho que sempre eu tô estudando e até mesmo porque também faço algumas traduções, algumas pessoas me pedem né? alguns trabalhos e às vezes eu faço, e também leio bastante,...,por causa do meu mestrado e também por causa do doutorado agora né? leio bastante coisa em inglês e, o autor que eu trabalho né? que não é traduzido então eu tenho que fazer as minhas leituras realmente em inglês.

Pergunta 16. Bom, minha profissão atualmente é professora né? e a influência do Curso de Letras na minha profissão foi,...,éh, foi bastante assim posiTiva né? e hoje eu lido né? realmente com a língua inglesa né? com o que eu aprendi no Curso de Letras e também lido com a língua portuguesa porque eu sou professora também de português né? atualmente eu trabalho no [nome da escola] como professora de Português do ensino fundamental, éh, trabalho no curso superior como professora de Literatura Inglesa, Norte-americana, de Inglês Instrumental, Língua inglesa e Teoria da Literatura. Ah, eu já ia me esquecendo que, o ano passado eu prestei um concurso para a rede pública né? pra professora da rede pública e, passei nesse concurso né? e esse ano de 2005 eu comecei a dar aula na rede pública pro ensino fundamental de inglês.

Pergunta número 17. O ensino de língua inglesa nas escolas públicas né? apesar da pouca experiência que eu tenho porque,...,eu iniciei nessa carreira há praticamente dois meses, eu vejo da seguinte forma, éh, no estado de São Paulo, o governo ele incentiva bastante o ensino, ele oferece curso pra professores, éh, ele dá todo um apoio pedagógico, mas, uh, os alunos, uh, eles não, não recebem livro de inglês, o governo não financia os livros de inglês, então o que acontece é que a gente não tem material pra tá trabalhando com esses alunos né? Por um

lado isso éh,...,não atrapalha né? porque lógico o professor ele se sente mais livre pra tá ministrando o que ele acha realmente que deve em cada série né? a gente não fica amarrado em um material, mas, éh, por outro lado esses alunos eles não, eles têm toda uma carência afetiva, toda uma carência éh, financeira e é complicado porque a gente pede material, eles não podem trazer, eles não podem pagar, então às vezes fica difícil porque eles não têm um lápis de cor, às vezes eles não têm nem mesmo uma caneta, ou um lápis ou alguma coisa pra tá trabalhando em sala né? pra, um caderno, uh, porque às vezes a mãe não pode comprar, então eles vão com folha e na outra aula já não tem mais a folha, já não,...,então sabe, é complicado nesse sentido, é bastante difícil éh, trabalhar éh, por conta dessa carência mesmo né? e, talvez um livro nesse caso, se o governo doasse, ele fosse uma forma do aluno TER algum material, de OLHAR alguma figura né? de VER alguma coisa que estimulasse o aprendizado, porque pra Eles estudar inglês é uma coisa muito distante da realidade deles né? eles são uh, pessoas muitas vezes éh, desmotivadas éh, crianças que não,...,que não vêem né? um, um, um,...,uh vamos dizer assim um um,...,uh, como eu posso dizer? eles não, não vêem uma finalidade praquilo né? eles acham que aprender inglês éh, não tem sentido algum né? Uh, na primeira aula que eu dei esse ano, eu tentei colocar pra eles sobre a importância do inglês e tudo mas, éh, eles se sentem assim desmotivados, eles acham que eles não vão ter nem emprego na vida, que, que eles não vão né? conseguir nem trabalhar, então é, é complicado essa dificuldade que a gente tem pra tá trabalhando com o aluno da escola pública né? Eu procuro levar muita coisa de casa, revista trabalhar com eles com vocabulário né? recorte de revista, desenho né? eu procuro estimular essa parte visual que às vezes atrai bastante o aluno, éh, ensinar coisas que eles possam tá utilizando no dia-a-dia né? eu falo pra eles que no dia-a-dia eles se deparam com palavras né? nas ruas, peço pra eles observarem os locais por onde eles passam né? se existe alguma palavra em inglês, às vezes as camisetas que eles vão pra escola porque existe uniforme mas muitos não têm dinheiro nem pra comprar uniforme na escola que eu dou aula, então às vezes eles vão éh, sem né? com camiseta mesmo, às vezes até rasgada e tudo, e eu peço, fico observando a mochila éh, o material né? dos que têm alguma coisa que tenha pra tá ensinando, coisas que eles têm interesse, música que eles gostam bastante, então eu tento estimular por esse lado né? pra que eles vejam assim uma coisa que eles possam tá utilizando ali naquele momento e,...,tem que ser por aí porque de outra forma né? não, não funciona éh, a realidade nossa é de 40 alunos por sala de aula, às vezes até mais né? então fica complicado, às vezes alunos que vão pra escola éh, com fome, com problema, éh,...,querendo tudo, às vezes até uma atenção da gente que não seja realmente voltada pro ensino mas que seja voltada pra parte afetiva realmente né? Mas eu acho que tudo isso pode ser superado né? éh, eu acho que alguns alunos realmente eles eles são estimulados, eles acabam gostando da disciplina, eles acabam perguntando né? eu já tive caso até de um aluno que fala que ele sonha em viajar pro exterior, que ele quer né? ter uma vida diferente e tudo, então éh, a gente sabe que né? no meio de 40 em cada classe se conseguir estimular um ou dois, nossa, eu fico bastante satisfeita já com isso né? E eu venho tentando trabalhar dessa forma, mas a realidade, o que a gente VÊ no dia-a-dia não é isso né? eu tenho professores de inglês que, que falam “Ah, eu não vou fazer nada” sabe, eles chegam lá, passam matéria na lousa né? isso eu vejo, a gente tem sala ambiente na nossa escola, então todos os professores de inglês dão aula na mesma sala né? então às vezes eu entro a lousa tá lá e o professor deixou um monte de coisa pra copiar e a aula dele é aquilo ali né? ele passa um texto, enche a lousa de coisa porque assim o aluno fica quieto copiando, e ele pode dar a matéria dele né? tranquilamente, então isso assim é o que eu ouço, os colegas comentam e, às vezes não comentam mas a gente né? consegue perceber passando pelos corredores da escola né? e me parece que a situação é geral e, ainda tem um problema mais grave que éh, inglês não reprova

nas escolas né? e os alunos eles se pegam nisso, eles sabem que a língua inglesa não é motivo de reprovação na escola, então eles levam como se fosse né? um, uma brincadeira, eles acham que, que aquilo não tem importância como as outras disciplinas né? não que não tenha, eu acho que tem assim MUITA importância né? acho que a gente tem que saber é trabalhar éh, mostrando que existem diferentes culturas né? a questão da pluralidade cultural, éh, muito importante, eu, eu procuro tá trabalhando isso sempre com eles, mas né? algumas pessoas éh, não entendem isso, alguns profissionais não entendem isso e acabam passando pro aluno,...,uma,...,uma visão né? vamos dizer assim inadequada da língua inglesa e acabam estimulando e junto a isso vem a questão de que a disciplina não reprova né? é como se se isso fosse né? uh, importante né? a gente sabe que o importante é o aprendizado realmente, éh, e não se reprova se não reprova né? porque muitas vezes a gente sabe que tá bem preparado pra uma prova e o resultado não é tão satisfatório né? e às vezes acontece o contrário, então eu acho que essa questão é,...,é um pouco complexa.

Pergunta 18. Eu acho que o professor de língua inglesa,...,éh, ele tem diversos campos pra atuar sim, mas eu acho que normalmente né? o que ele faz é realmente é é dar aulas né? eu acho que a maioria das pessoas que fazem o Curso de Letras, elas acabam éh, fazendo esse curso pra dar aula né? poucas pessoas atuam como tradutores né? mesmo porque o campo, ele é um pouco menor né? e também exige uma preparação especial, uh, do profissional né? então eu acho que as pessoas acabam realmente éh, sendo professores né? eu acho que é, que é isso que acontece hoje, que a situação de língua inglesa ela é essa atualmente né? éh, conheço algumas pessoas que trabalham éh, né? como secretárias bilíngües e,...,em empresas, éh fazendo algum serviço que exija a língua inglesa né? mas são poucas pessoas que trabalham nessa área, eu acho que a grande maioria realmente éh, acaba indo pra licenciatura.

Pergunta número 19. Além d- da língua materna, uh, eu aprendi um pouquinho de espanhol né? eu fiz um ano de espanhol, bem pouco éh, e fiz mais pra leitura né? Também aprendi francês. O francês eu comecei aprender cedo, mais ou menos na época que eu aprendi inglês quando eu entrei né? pra pra fazer um curso particular de inglês, eu tinha mais ou menos uns onze anos, éh eu comecei também aprender francês né? aprendi inglês e aprendi francês também, eu fazia um curso particular com uma senhora, francesa e comecei a, a estudar então as duas línguas né? Eu fiz acho uns dois anos de francês depois eu larguei acabei ficando só com o inglês né? me dedicando mais ao inglês, e na faculdade eu voltei a estudar o o francês né? não como opção de curso mas éh, como disciplina optativa né? todas as minhas disciplinas optativas foram feitas no francês, então eu cheguei até a língua francesa 6 né? eu só não segui em frente com as metodologias e com as literaturas né? de língua francesa, mas as línguas eu cheguei a completar né? eu fiz até a língua francesa 6.

(20) Meu primeiro contato com a língua inglesa ele foi via escola né? eu estudava numa escola particular quando eu era pequena e desde o maternal a gente aprendia inglês, então esse foi o primeiro contato né? eu aprendi coisas lúdicas éh, brincadeiras éh, músicas né? e esse foi meu primeiro contato. Eu acho que foi um contato assim, bastante interessante, bastante motivador né? eu era criança e eu me apaixonei acabei me apaixonando pela língua né? então eu acho assim que ele serviu de, de motivação,...,pra eu continuar estudando a língua inglesa.

Pergunta número 21. Bom, depois do meu primeiro contato com a língua inglesa na escola né? quando eu estudava ainda no jardim, prezinho, eu continuei estudando na escola né? e também fiz um curso particular de inglês. Além disso eu eu tive oportunidade de conversar

com algumas pessoas que vinham de intercâmbio, uh, minha professora da escola né? ela levava às vezes alguns alunos que estavam em [nome da cidade], cidade onde eu moro, morava também na época né? éh,...,pra tá conversando com a gente né? e,...,e aí eu fui entrando em contato com com essas pessoas que vinham às vezes né? eu tive bastante contato com uma dinamarquesa que ficou na casa de uma amiga minha né? colega de classe e com um australiano também que veio passar um ano no Brasil, e esses dois foram assim os que eu tive mais contato né? um contato mais próximo e então assim a gente tava sempre em contato né? talvez não por muito tempo mas éh, eu tive né? esse contato.

Pergunta número 22. Olha, eu acho que eu num tive um pior,...,éh, um pior contato ou uma pior lembrança de um contato com a língua inglesa eu, na verdade, eu só me lembro assim de, de BONS contatos com a língua inglesa né? eu acho que conversar com pessoas de outros países é bastante interessante, a gente né? entra em contato com outras culturas, eu pude tá fazendo outras amizades né? me correspondendo com essas pessoas depois que elas foram embora né? continuando uma amizade, e,...,e, em relação à escola, eu também num num, num não achei que foi um contato ruim, eu não tive traumas [rindo] vamos dizer assim escolares né? do ensino, eu gostava da língua, as aulas de inglês eram as aulas que eu mais gostava, eu sempre gostei muito de inglês então prestava atenção né? perguntava alguma coisa pro professor, éh, curiosidades que eu tinha sobre a língua, então pra mim assim eu não tive um pior contato com a língua inglesa, eu acho que todos os contatos que eu tive éh, foram muito bons.

(23) Bom em relação às quatro habilidades,...,ouvir falar ler e escrever em língua inglesa, uh eu hoje assim, eu num, eu acho que em relação a todas elas, eu eu até tenho uma segurança né? eu,...,quando eu estava na faculdade eu acho que eu tinha MEdo de falar, acho que a minha maior insegurança era falar, aí com o tempo isso foi passando, eu acho que a minha maior dificuldade era me expor né? eu tinha medo de me expor “Ai será que eu vou falar tudo certinho? Será que eu vou errar?”, então eu ficava preocupada assim em, em sempre tá dizendo as palavras corretamente, em não ter um errinho, pensando na gramática, na formulação das frases né? isso foi uma preocupação minha assim por muito tempo, mas depois que eu comecei a dar aula isso foi passando né? porque eu fui conversando naturalmente e,...,e, e situação escolar você tá sendo avaliada o tempo todo, então acho que meu medo era realmente de tá me expondo né? de ser avaliada, de ser criticada e quando a gente tá dando aula, a situação se inverte né? então eu me sentia assim mais confortável, menos olhada né? menos observada e aí eu comecei a me sentir mais livre né? sem essa obrigação e também comecei a conversar mais, a utilizar mais a língua né? e,...,e aí eu acho que isso foi passando. Em relação à escrita eu sempre gostei muito de escrever e eu me sentia bastante segura pra escrever, mesmo na época de de faculdade eu me sentia sempre bastante segura, pra ouvir também eu acho que eu tenho assim,...,um um bom *listening* e eu não tinha dificuldade pra tá escutando eu acho que,...,a minha maior dificuldade mesmo era em relação à, à fala né? a oralidade porque eu me sentia assim receosa em relação,..., a ser julGAda vamos dizer assim né? então essa era a minha insegurança. Hoje eu acho que isso tá superado e,...,ser professora foi o que me ajudou né? estar me expondo, foi só a exposição mesmo que fez com que eu superasse o próprio medo dela né? então acho que hoje eu me relaciono bem com as quatro habilidades né? eu GOSTo muito de ler e leio muito éh, pra fazer o mes- o meu doutorado né? e quando eu fiz o meu mestrado eu também lia bastante e, escrevia bastante também né? em consequência disso dessa leitura e,...,então eu acho que hoje realmente eu lido bem com com as quatro habilidades.

Pergunta número 24. Bom minha experiência de aprendizagem da língua inglesa né? antes durante e depois do Curso de Letras, eu acho que o que assim mudou, de um período pra outro, foi a maturidade né? e, e, e assim,...,cada vez que a gente aprende um pouco mais né? éh, a gente vai descobrindo novos caminhos e vai tendo mais éh, condições né? de aprofundar os nossos estudos, então uh, quando eu era uma estudante né? de de de de curso particular, antes de eu entrar no curso de Letras, eu aprendi aquilo que me era dado né/ aquilo que, ou alguma coisa que aparecia que me interessava mas q- aquilo que me caía nas mãos vamos dizer assim né? eu não tinha muita éh,...,é, busCAva muitas coisas assim né? q- eu buscava aquilo que me interessava naquele momento né? uma MÚsica uh, o que era ensiNado, alguma curiosidade assim eu num, num não olhava assim o inglês uh, analiticamente vamos dizer assim né? uh, lia os livros que me eram pedidos, mas eu,...,não buscava tá fazendo outras leituras né? Durante o Curso de Letras eu já comecei a ficar mais motivada né? e, eu tinha um objetivo que era estudar a língua pra ser uma profissional, então aí, as coisas começaram a mudar, né? eu,...,eu realmente comecei a A-PREN-DER né? como buscar coisas diferentes éh, éh, né? o, o,...,aprendi a a fazer do meu estudo ali algo que eu pudesse tá aproveitando, e como eu já pensava em ser professora né? tudo que era falado eu falava “Bom, como é que eu posso tá ensinando isso?” éh, “Eu vou ser professora, eu vou aproveitar isso de que forma” né? então aproveitava as disciplinas do curso éh, pra tá pensando né? dessa forma, e depois do Curso de Letras, eu acho assim que esse penSAR na língua durante o Curso de Letras né? esse aprendER as metodologias e, éh, ter oportunidade de, de tá éh, ministrando aulas na prática, ela, assim me ajudou deMAIS né? essa experiência me ajudou deMAIS a,...,enquanto profissional né? eu acho que isso foi fundamental que a faculdade exerceu assim éh,...,vamos dizer assim um poder quase que decisivo uh,...,no que eu sou hoje como uma profissional né? então eu acho que hoje eu sou assim fruto de muita coisa que, que eu aprendi durante o Curso de Letras né? É claro que a gente vai né? superando, aparecem coisas novas e muitas coisas aí você enquanto profissional vê que não funciona, às vezes você aprendeu alguma coisa na faculdade mas, éh, aquilo na teoria era muito bom mas na prática não dá certo e aí você vai né? uh, adquirindo as suas próprias práticas né? modelando o seu, a sua maneira de tá ensinando, éh, cada classe é uma classe nova, uma experiência nova, tem uma necessidade própria né? então,...,tudo isso assim me faz pensar, às vezes eu penso um pouco (no) depois nos professores, em como eles davam aula, éh, a gente tem modelos né? a gente olha alguns professores e eles são modelos pra gente né? éh, às vezes bons modelos, às vezes modelos ruins mas eh, eles servem de exemplo, e eu acho que eu aproveitei muito né? muitos exemplos bons foram aproveitados e muitos ruins né? eu às vezes me pego dando aula e falo “Meu Deus! Eu acho que eu tô fazendo igual fulano, não, melhor não” né? “Eu tinha essa aula desse jeito e eu acho que não dava muito certo”, então, éh, eu acho que o que é importante é é aproveitar aquilo que foi dado durante o curso, mas refletir né? e muitas vezes assim reconhecer que, enquanto profissionais éh, às vezes a gente fica,...,repetindo coisas que a gente criticava né? e nesse momento a gente tem que parar refletir e falar “Olha, se não serviu, então vamos fazer de outra forma” né? Acho que o importante é tá sempre repensando a nossa prática, enquanto professor né? e é isso que eu tenho procurado fazer, éh, sempre, sempre tá repensando aquilo que eu, que eu aprendi né? duRANte a faculdade, aquilo que eu vivenciEI antes da faculdade e, e o que eu gostaria né? pros meus alunos agora éh, como eu gostaria de formar esses profissionais né? na área de língua inglesa, realmente profissionais CRÍticos, profissionais éh, experiENTES, profissionais seGUros, profissionais que pudessem éh, ir pro mercado de trabalho de uma maneira tranquila né? como eu acabei indo, então é dessa forma que eu gostaria de tá formando os profissionais né? e, e eu acho que é dessa forma que eu relaciono esse antes durante e depois.

Pergunta 25. Bom, na graduação eu usava o inglês fora do contexto de sala de aula quando eu ministrava as minhas aulas né? então com os meus alunos ali do curso particular em que eu trabalhava, e,...,e aí eu usava o inglês né? e também porque eu fazia éh, junto com a faculdade aulas particulares, então eu usava o inglês dessa forma né? fazendo aulas particulares e,...,e conversando né? com os alunos. E hoje eu tenho esse contato com os alunos também né? Atualmente, bem atualmente eu não tô éh, fazendo nenhum, não tenho nenhum contato vamos dizer assim éh,...,com a língua inglesa em relação a,...,a, aula por exemplo né? eu não tenho conversado assim com ninguém, esporadicamente às vezes quando aparece alguém na faculdade ou intercambiário né? que a gente acaba conhecendo alguma coisa assim, então eu tenho esse contato né? de às vezes éh, tá usando o inglês e às vezes pela Internet através de um programa que chama Skype que eu coloquei justamente por conta da viagem do meu irmão, do meu irmão morar no exterior, éh, eu coloquei pra baratear o custo de ligação né? já que eu podia falar pela Internet eu comecei a utilizar bastante o Skype, e hoje às vezes eu eu né? eu tenho meu endereço lá do Skype e eu entro em contato com algumas pessoas que falam inglês e acabo tendo que falar apenas em inglês né? porque às vezes são pessoas que só falam a língua inglesa, então éh, eu tenho essa experiência também às vezes de tá conversando, mas é BEM esporádico.

Pergunta 26. Eu não sei se eu entendi muito bem essa pergunta, mas eu acho que o que mais me incomoda em relação com a língua inglesa, é o fato de eu não poder tá mais em contato com ela né? de FALTAR contato com a língua inglesa, eu acho que eu tenho pouco contato com a língua, eu gostaria de ter mais.

Pergunta 27. Em relação ao que eu poderia melhorar no meu inglês, eu acho que a gente sempre pode tá melhorando TUDO né? na, no inglês né? eu acho que, éh, eu gostaria de melhorar a minha pronúncia, eu gostaria de melhorar, o meu vocabulário né? eu sempre tive muita vontade de, de amPLiar muito o meu vocabulário né? a leitura dá grandes oportunidades, quando eu trabalho com Literatura Inglesa e Norte-Americana eu leio muito né? muitos contos, poemas em inglês e,...,e isso tem me ajudado bastante a ampliar meu vocabulário, mas eu gostaria ainda de am- de ampliar éh, muito mais né? eu eu, tem hora que eu sinto necessidade assim, eu gostaria de de, de, de saber né? éh, todo o vocabulário que um nativo sabe, porque é lógico a gente se comunica com,...,certo número de palavras né? éh, sem necessidade de outras tantas, mas eu gostaria de aprender mais vocabulário né? se fosse possível.

Pergunta 28. Bom, quando eu ouço um nativo falar inglês,...,éh,...,eu sinto realmente prazer em tá escutando né? eu, eu acho que isso éh, ajuda éh, bastante éh, pra que eu possa também tá aprendendo né? a falar mais, éh, como eu gosto muito da língua e gosto do som da língua, éh, eu sinto prazer, admiração né? quando eu vejo éh, um nativo falando inglês, éh, principalmente em filmes né? eu assisto MUITos filmes éh, eu acho que uns, uma média de uns oito filmes por semana, às vezes até mais e,...,e eu presto assim muita atenção, eu às vezes tiro a legenda, e escuto né? só o inglês, pra tá treinando né? até {fim do lado lado A da fita}. Éh, eu entro bastante em contato com o inglês através de, de filmes.

Pergunta 29. Ao conversar com falantes nativos de língua inglesa,...,eu acho que eu me vejo como uma pessoa normal, eu me vejo assim, naturalmente né? eu me sinto assim bastante curiosa, tento aproveitar, uh, o máximo, né? que essa pessoa pode tá ensinando sobre uma nova cultura, e também da língua né? tento prestar atenção naquilo que a pessoa tá

falando e, me sinto realmente assim numa posição curiosa né? de tá éh, observando, pra melhorar né? a minha própria fala, observando o JEItto da pessoa éh, estar falando, eu eu me sinto à vontade pra conversar com um, com falantes nativos né? eu não sei se é porque eu também tive assim muito contato com pessoas de intercâmbio né? éh, duas pessoas que vieram de intercâmbio pra cá principalmente uma dinamarquesa que ficou bastante amiga minha, a gente cons- conversava o tempo todo em inglês, éh, e,...,e assim eu percebia que quando ela tentava falar o português ela se sentia,...,assim, era natural aquilo pra ela né? e aí eu pensava assim “Nossa, eu sempre tive, eu era adolescente né? nessa época eu pensava assim “Nossa, eu sempre tive vergonha de tá conversando com alguém e tudo, nossa, e ela vem aqui falar português e erra e não tá nem aí né?” e eu acho que a partir desse momento eu comecei a encarar as coisas naturalmente, então hoje né? atualmente quando eu converso com um falante nativo, eu num, eu me sinto assim bastante à vontade pra tá conversando, eu acho que foi uma uma uma lição que eu aprendi {risos} na convivência realmente com falantes de língua inglesa.

Pergunta número 30. Bom, pra, eu acho que pra ser bem compreendido quando quando se conversa né? em inglês, com nativos ou não-nativos, éh, o que eu considero fundamental é assim é ter um diálogo claro né? éh, usar ex- explicações claras, exemplos éh, se fazer entender da melhor forma possível né? eu acho que o mais importante é realmente esse estabelecimento da comunicação, né? o que você pode pasSAR? éh, porque muitas vezes éh, ah,...,nós usamos vocabulários rebuscados né? ou, uma conferência por exemplo, e o ouvinte não tá entendendo nada do que a gente tá falando né? então eu acho que a gente tem que levar em consideração PRA QUEM nós estamos falando né? quem são as pessoas que nós estamos conversando éh, OLHAR para o outro né? ter esse olhar assim éh,...,como quem diz “Você tá me entendendo?” né? eu acho que o mais importante é que haja es- essa compreensão mútua né? e que o diálogo realmente seja efetivo, eu acho que isso isso é fundamental né? eu acho que ser claro, utilizar éh exemplos né? eu acho que isso ajuda, eu acho que é bastante éh, proveitoso pra se fazer, ser entendido.

Pergunta número 31. Bom, quando eu ouço um som de língua inglesa isso me agrada né? como uma uma música pros meus ouvidos, eu eu assim eu realmente eu tenho uma boa sensação quando eu ouço o som da língua inglesa né? eu acho que,...,que é uma língua bonita de ser ouvida né? assim como a minha língua materna também é, bonita, eu também tenho essa essa né? esse esse fascínio por tá escutando, a língua inglesa.

Pergunta número 32. Olha, eu não sei realmente QUE SOM, eu lembro de ter tido dificuldade em produzir em inglês? Eu acho que eu realmente eu não me lembro um som que eu tenha tido MAIS, éh, que eu tenha tido mais dificuldade, eu acho que,...,...,não sei, que foi uma coisa natural, não consigo, eu acho que eu não tenho resposta exata pra essa, essa pergunta.

Pergunta número 33. Essa pergunta assim ela é bastante interessante porque,...,até quase eu me formar na faculdade eu nunca tinha pensado na questão da entoação em inglês,...,éh, não sei, parece que era uma coisa assim natural mas eu nunca tinha parado pra pensar nisso, e,...,quando eu fazia o curso né? da,...,tava no último ano de Letras no quarto ano, eu fazia aulas particulares né? de conversação, e numa dessas aulas a minha professora, ela trabalhou com a questão da entoação em inglês, e eu achei super interessante porque aí eu vi que, sabe, que algumas entoações minhas tavam assim erradas né? inadequadas pro uso do inglês e aí eu fui corrigindo isso, eu passei a ter uma preocupação com isso mas eu acho que se ela não

tivesse me chamado à atenção eu não teria tanto essa preocupação que eu tenho hoje, então hoje sabe? isso já é um pouco mais automático mas no começo eu parava pra ficar pensando né? se eu tava falando corretamente ou não né? ela treinava isso comigo, então, em leituras éh, né? como é que pergunta, pergunta de sim ou não tem uma entoação diferente né? do que éh, uh, outras perguntas, então éh, isso foi, eu comecei a pensar mais sobre isso e a me corrigir a me policiar mais e hoje eu acho que eu lido com isso também mais tranquilamente, e e procuro hoje passar isso pras pessoas né? porque é uma coisa que eu acho que é pouco trabalhado, não são todos os professores que trabalham essa questão da entoação, e realmente ela é bastante importante, então eu procuro né? depois disso eu procurei e ainda procuro tá observando né? escutando éh, os filmes me ajudam bastante né? de tá prestando atenção de né? como é que tá falando “Tô dando a entoação correta ou não tô?” né? então hoje eu acho que eu me preocupo mais com isso, e consigo ter uma entoação BEM melhor né? do que eu tinha,...,do que eu tinha antes, mas eu acho que se eu não tivesse sido chamada à atenção pra isso talvez eu não, éh, eu ti- eu cometesse mais falhas nesse sentido, e hoje assim eu acho que eu já, já consigo né? dominar mais ou menos a entoação do inglês.

Pergunta número 34. Essa pergunta também é bastante difícil, eu acho assim éh, o que é mais fácil pra mim falar ou escrever em inglês? Uh, em questão de facilidade eu acho que, eu não sinto tanta diferença entre as duas coisas,...,eu acho que elas estão assim no mesmo nível,...,é, apesar de que eu acho que a gente acaba éh,...,às vezes falando mais do que até escrevendo né? eu atualmente FALO mais do que eu escrevo em inglês,...,mas, éh, eu escrevo alguns trabalhos né? pra cursos da da faculdade, éh, às vezes eu escrevo, eu tenho bastante assim procura de pessoas que precisam fazer o resumo pra tese e, e vêm me procurar, então eu faço bastante esse serviço, todo mês aparece algum pra eu tá fazendo, né? escrevendo em inglês, éh, eu acho que são preocupações diferentes eu acho que quando a gente, fala, né? em inglês éh, você tá estabelecendo um contato né?,...,cê tá procurando ali a compreensão direta e escrever você precisa de ter um pouco mais éh, de atenção né? pra tá fazendo, é um outro cuidado, a linguagem é mais formal, então eu acho assim em termos de facilidade de escrever ou falar eu acho que eu acho as duas coisas éh,...,tranquilas eu acho que,...,que eu não tenho mais dificuldade pra falar ou n- aliás, não é dificuldade, eu não acho mais FÁCIL né? como foi perguntado, falar ou mais fácil escrever, eu acho que os dois casos né? as duas éh, modalidades de língua elas têm as suas éh, especificidades né? e aí quando a gente se propõe a alguma delas éh, tem que trabalhar em cima da proposta.

Pergunta número 35. Bom, eu já até comentei né? sobre os contextos onde eu trabalho né? e retomando eu trabalho na faculdade né? no curso superior de Letras, eu trabalho no [nome da escola] e eu também sou professora da rede estadual. Éh, o que eu mais gosto nesses contextos, na rede estadual, apesar de toda a dificuldade que a gente tem o que eu mais gosto éh, assim e- eu o que eu mais sinto prazer é quando eu vejo que um aluno éh, que tem todas as dificuldades do mundo, que assim éh, dificuldade financeira éh, problemas de família e que às vezes vem e expõe esses casos, quando eles se sentem tocados pela língua e e e assim quando eles sentem que eles são alGUÉM né? diante do professor e que a gente pode tá ajudando de alguma forma né? quando eles realmente percebem que o professor pode ser útil pra eles, isso isso me deixa assim extremamente satisfeita então, nesse contexto eu gosto quando eu consigo assim vamos dizer assim seduzir né? uh esse aluno e trazer ele prum contexto de sala de aula de língua inglesa,..., isso é o que eu mais gosto nesse contexto né? de de rede pública. Bom, na rede particular,...,eu acho assim que também passa pela valorização do professor sabe? eu acho que é importante pra a gente se sentir valorizado enquanto

profissional, éh, hoje é muito difícil o professor competir com toda essa tecnologia que existe, e, e o aluno ele quer sempre uma aula diferente, ele quer sempre uma aula né? dinâmica e muitas vezes isso não é possível né? eu procuro trabalhar da forma mais dinâmica possível e, mas tem dia que você precisa parar e explicar uma gramática e aí não tem como né? você até usa alguns jogos né? eu uso bastante né? recurso que possa tá fazendo, mas chega um determinado momento que realmente você precisa né? ou um exercício, às vezes tem que fazer um exercício e, e os alunos acham ruim, ou ler um texto né? e aquele texto às vezes tem um vocabulário mais pesado eu procuro né? tá trabalhando esse vocabulário com antecedência ou fazendo alg- mas eles acham mais chato, então eu acho assim que, às vezes né? o aluno e- ele, essa necessidade dele tá sempre né? buscando alguma coisa, quando ele descobre que, que assim que é importante também parar às vezes né? pra tá discutindo alguma coisa e e e ele respeita o professor éh, ele reconhece né? uh, o trabalho do professor, eu acho que isso assim é,...é,...é bastante motivador né? então eu gosto disso nesse contexto eu gosto assim de de de ver que o aluno né? tá reconhecendo o seu trabalho e tá crescendo né? porque éh, isso é isso é uma coisa assim é uma via de mão dupla né? porque ele também reconhece o seu trabalho quando ele também se sente crescendo, quando ele também sente que você ajudou de alguma forma, que você pôde ajudar de alguma forma né? então isso é importante, eu às vezes assim me pego até escorrendo uma lágrima no canto do olho quando alguém sabe? chega ou, faz um elogio, ao trabalho né? ou “Olha eu, eu achei legal isso eu achei importante isso eu gostei dessa aula” né? ou “Ah, meu trabalho ficou tão bom eu gostei muito do meu trabalho” né? quando o aluno fala isso que gostou e tal, eu me sinto feliz por ele né? principalmente quando é um aluno que tem dificuldade, e- e- eu vou muito atrás desse aluno que tem dificuldade né? às vezes eu fico com uma pena daquele aluno tal e vou trabalhando ali aos poucos com ele e, e ajudando né? e todas as dificuldades, às vezes é um aluno que, sabe? que, que escreve mal, que não consegue interpretar e tal e às vezes ele ele supera né? ele sobe um degrauzinho lá da escada e e eu me sinto feliz com isso, então eu acho que que isso é importante quando eu vejo um aluno crescer né? e essa valorização profissional quando o aluno reconhece né? o trabalho do professor e quando ele cresce, principalmente aquele aluno que tem muita dificuldade eu me sinto assim né? extremamente feliz de de poder tá ajudando, eu eu ganho o meu dia [risos] quando isso acontece né? Uh, na faculdade também, eu gosto assim éh, o que eu mais gosto é é quando eu vejo que tem o crescimento do aluno né? e esse reconhecimento também éh, pelo trabalho, eu acho que o professor hoje ele é um profissional muito desvalorizado né? ele é muito, éh, deixado de lado, as pessoas não tem mais esse reconhecimento em relação ao professor né? e, eu acho que isso é importante né? esse respeito pe- pelo professor né? não respeito do autoritarismo mas respeito pelo profissional mesmo né? pela, pelo ensino, eu acho que isso é importante, então em todos esses três contextos né? Uh, agora o que eu menos gosto, eu acho assim o que mais incomoda o professor em sala de aula é, eu acho que é a indisciplina eu acho que isso isso me incomoda, isso me incomoda bastante quando o aluno conversa, principalmente quando você tem sala com quarenta quarenta e cinco alunos né? sempre surge um foco de conversa ou outro e, e hoje os alunos também têm mais liberdade pra conversar com o, com os professores né? principalmente escola particular, se dá MUITA liberdade pro aluno, tem escolas que que até eu acho que dão liberdade demais pro aluno né? e às vezes ele tem ele confunde um pouco né? ele acha que o professor é a extensão da casa dele, é a família, ou são os colegas né? então éh, ele cria aquele ambiente às vezes de de indisciplina ou né? de de de conversar com o professor ou responder ou alguma coisa como se se fosse né? um um colega dele de classe e tal, então às vezes isso incomoda um pouco, a gente tem que ter jogo de cintura pra tá revertendo a situação sem criar uma situação né? éh,...ruim dentro da sala da aula, então eu

procuro fazer isso às vezes com brincadeira, ser severa mas também éh,...,ser severa éh, sem sem sem criar grandes constrangimentos né? sem criar aquele clima pesado na sala de aula porque, éh, a gente dá muita aula e se você for ficar éh, a cada coisa que acontecer né? tomando aquilo pra si, eh, como um problema, e você não acaba o seu dia né? eu acho que, que é complicado, então eu acho assim essa questão da da indisciplina hoje ela é bastante complicada né? de de controlar os alunos dentro da sala de aula, isso é bastante d-complicado, então isso é uma coisa que me incomoda, e eu acho que no curso superior o que mais me incomoda é é,...,eu acho que é assim os alunos terem preguiça de buscar, isso me incomoda, eu não se é porque eu trabalho bastante com pesquisa né? eu mexo com com isso e eu sempre fui uma aluna de tá buscando as coisas né? éh,...,desde que eu entrei na faculdade, de tá preocupada em, em ir atrás mesmo, correr atrás de uma iniciação científica ou correr atrás de um professor pra perguntar alguma coisa, éh, descobrir livros novos né? eu sempre fui de ir a livrarias quando eu estudava procurar, hoje, é complicado né? eu tenho alunos que,...,infelizmente, é lógico a situação financeira do país é difícil então não dá pra a gente comprar todos os livros e os alunos menos ainda né? tem aluno que trabalha pra poder tá pagando faculdade, pra poder tá freqüentando um curso, vem de outra cidade pra tá estudando né? então é complicado, às vezes eles “Ah, eu não quero, eu não tenho dinheiro pra tirar o xerox” ou “Ah, eu não me interesso por isso, essa não vai ser a matéria que eu vou né? querer seguir”, “Ah, isso é literatura, eu não gosto de literatura, eu gosto de de língua, eu não gosto de inglês eu gosto de português” né? então eu acho que uh, o que mais desmotiva é às vezes essa falta de, de interesse, essa falta de busCAR algo a mais que o aluno TEM né? isso não ocorre com todos os alunos, eu acho que a gente tem assim excelentes alunos mas eu acho que o que me incomoda mais é esse, esse jeito acomodado às vezes né? do aluno SER éh, o o se neGAR a aprender né? eu acho que quando o aluno faz isso, é complicado, quando ele se limita né? quando ele fala “Olha, eu não quero!” eu acho que que é difícil né? quando ele não se abre pro aprendizado, então isso me incomoda bastante.

Pergunta de número 36. Bom, eu acho que ensinar língua inglesa,...,...,é uma frase bastante ampla né? éh, como eu posso ensinar a língua? Eu posso ensinar a língua quando há uma necessidade de aprendizado dessa língua né? eu acho que eu, uh, quando há uma necessidade de aprendizado eu ten- eu ensino mais eh, quer dizer, eu ensino e o aprendizado é mais efetivo né? EnsiNAR a língua eu acho que é ensinar a penSAR na língua, ensinar a pensar SObre a língua, é, sobre a cultura, eu acho que não é simplesmente ensinar éh, algumas regrinhas gramaticais, eu acho que ensinar vai além disso né? é motiVAR o aluno pra que ele possa seguir o rumo dele Olha, eu eu eu quero LER em língua inglesa, eu quero éh, ser um profiSSIONAL da língua inglesa, ou eu quero aprender a língua inglesa pra escutar as minhas músicas ou eu quero aprender a língua inglesa uh, pra se- pra ter mais oportunidades na minha carreira profiSSIONAL né? eu acho que cada um tem um objetivo, e quando se tem realmente um objetivo, eu acho que é mais fácil né? você ensinar, por quê? porque o aluno tá mais aberto pra aprender né? e quando você não tem isso você tem que procurar motivar né? então eu acho que ensinar passa por tudo isso, eu acho que ensinar passa pela motivação, passa pela vontade, pela necessidade do aluno, né? passa por, pela cultura pela parte cultural né? uh, tamBÉM pela parte gramatical, eu acho que passa éh, por todas as habilidades né? envolver as quatro habilidades, éh, então eu acho isso, que isso é ensinar língua inglesa, éh, ensinar língua inglesa é,...,ensinar realmente as necessiDADES né? que a pessoa tem, é se volTAR pras necessidades éh, que se tem em aprender a língua inglesa porque isso não tá dissociado né? o ensino e aprendizagem eles caminham, éh, bastante juntos.

Pergunta de número 37. Bom, ter competência oral em língua inglesa pra mim é, se comunicar em língua inglesa. Eu acho que quem se comunica em língua inglesa né? consegue entender e se fazer entendido, ele é competente oralmente em língua inglesa né? Ele pode não ser proficiente, mas ele é competente em língua inglesa né? ele consegue estabelecer comunicação né? eu acho que isso é, é ter competência oral em língua inglesa, é se fazer entender e ser en- e, e, compreender né? o que as outras pessoas, éh, dizem.

Pergunta número 38. Eu acho que a competência oral no ensino da língua inglesa, ela é fundamental né? se comunicar em língua inglesa é muito importante e,...,eu acho que no dia-a-dia né? as pessoas acabam utilizando mais a fala do que a escrita do inglês né? a não ser que você seja um professor ou que você precise escrever um trabalho ou uma tese né? em inglês ou carta ou que o seu emprego exija que você escreva em inglês, éh, você acaba necessitando mais de falar em inglês do que propriamente de escrever né? de falar e conseqüentemente ouvir né? e, do que escrever,...,ou ler. Então eu acho isso fundamental, eu acho que, que o papel né? dessa competência no ensino de línguas, ele deve ser um papel bastante relevante, que deve ser bas-, essa competência tem que ser trabalhada né? porque,...,realmente vai ser o que a pessoa normalmente coloca mais em prática. Eu acho que a melhor forma de ensinar, é expondo né? a pessoa à conversa né? eu acho que é como eu falei, quando eu estudava e tinha receio de me expor, e eu falava pouco, o que acontecia né? eu eu acabava não falando, então eu acho que a melhor maneira como é que eu superei isso né? eu sigo o meu exemplo, eu superei, e me tornei competente oralmente éh, me expondo, realmente conversando éh, escutando também né? escutando bastante, então eu acho que éh, a gente ensina de que forma? expondo esse aluno né? conversando com esse aluno éh, fazendo com que esse aluno éh, consiga conversar com outro né? e chamando atenção pros aspectos da língua éh, pra entoação, pra questão da pronúncia né? tudo isso também é importante pra que éh, você fale, mas pensando assim NA comunicação em si, o mais importante é que haja éh, um TEMpo né? que haja ali oportunidade pro aluno pra que ele possa estar éh, se expondo, conversando né? uSANdo a língua, coloCANdo a língua em uso, eu acho que é dessa forma que, que você consegue ensinar né? é trazendo esse aluno pruma realidade de comunicação oral, pra que esse aluno possa exercer essa comunicação éh, oral né? com bastante freqüência, então eu acho que dessa forma é a melhor maneira de tá ensinando o ens- a a oralidade né? na língua inglesa a competência oral, e eu acho também que pro aluno ouvir bastante, então expor também o aluno éh, a várias éh, atividades que ele possa tá escutando alguém né? que ele tenha como modelo éh, o professor, éh,...,algum *listening* né? que ele possa tá escutando bastante o inglês pra que ele possa tá observando também como as pessoas falam né? como as pessoas éh, colocam a oralidade em prática e ele possa tá também colocando a oralidade dele éh, em prática, então eu acho que isso também é bastante importante né? dar oportunidades pra que ele possa tá sempre em contato com a língua.

Pergunta número 39. Por que eu me tornei uma professora de inglês após ser concluída a minha graduação? eu acho que eu até já comentei um pouco sobre isso éh eu sempre QUIS né? éh, ser professora, eu acho que no fundo éh, desde que eu eu dou aula desde muito cedo, quando eu fazia meu curso particular de inglês, ah, eu tava lá pro terceiro quarto ano né? a minha professora de inglês éh, às vezes aparecia algum aluno “Ai, preciso de aula particular” e tal e a minha professora me indicava, então desde os treze anos de idade que eu dou aula né? e então eu acho que isso já fazia parte de mim, eu acho que eu só não tinha ainda éh, me motivado, eu não tava aberta pra isso né? eu demorei um pouco pra tá mais aberta pra isso, mas dar aula sempre fez parte da minha vida, então eu acho que foi por isso que eu me tornei éh, uma professora.

Geraldo

Questão número um. O meu nome é Geraldo, tenho trinta e cinco anos e ingressei no Curso de Letras com vinte e dois.

Questão número dois. Eu me decidi pelo Curso de Letras, influenciado por alguns amigos meus que eram professores na época.

Questão número três. O meu maior objetivo quando prestei vestibular era ter um curso superior.

Questão número quatro. Eh, eu concluí meu curso no tempo normal, ou seja, eu entrei em, no segundo semestre de noventa e dois e me formei no segundo semestre de noventa e sete.

Questão número cinco. Na época em que eu comecei fazer faculdade, eu trabalhava numa loja de roupas como vendedor.

Questão número seis. Em dois mil e um eu fiz um Curso de Pós-graduação na [nome da universidade] na área de Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira.

Questão número sete. Na época eu optei por Licenciatura Plena em Língua,...,Inglesa e Literatura Inglesa. Ah, eu fiz essa opção porque se eu fosse pegar a Licenciatura Dupla Português-Inglês, eu ficaria na, na, na, na universidade ma-, pelo menos, mais um semestre ou um semestre e meio.

Questão número oito. Eu não tenho lembrança da minha aprendizagem de língua materna nem na escola e nem em casa, uh, tem MUITO tempo e a minha memória, sinceramente, não anda muito boa.

Questão número nove. Eh, o processo de aprendizagem eh, de língua portuguesa na faculdade foi um pouco penosa, porque os professores da universidade geralmente pressupõem que o aluno que, que entra no curso SAIBA, MUITA matéria e eu sofri bastante, tive que ler MUITO, tive que correr MUITO atrás de gramática, tive que apresentar MUITO seminário, porque isso, aliás isso é um dos grandes problemas né? na faculdade, boa parte dos professores não dão aula, eles sentam, te passam material, você tem que se virar e ficar apresentando seminário, na verdade, uh, na parte de português o tempo inteiro foi s- quase sempre era apresentação de seminário seminário, seminário, seminário.

Questão número dez. Eu diria que a minha formação ficou muito a desejar, porque as, tanto na área de inglês quanto na área de português os professores pressupõem que você saiba e que você domine MUITO bem o conteúdo, ou seja, eu ingressei na faculdade sabendo pouQUÍSSIMA coisa tanto na área de português quanto na área de inglês e, na área de inglês, eu sofri MUITO, eu penei muito porque os professores exigiam muito de você e se você quisesse você tinha que correr atrás ou caso contrário você trancava a matéria ou saía do curso. Tá, mas apesar dessas dificuldades, a faculdade influenciou MUITO na minha vida, porque antes de ingressar nela eu falava muito mal, expressava muito mal, dizia muita coisa errada e querendo ou não a faculdade me, me abriu novos horizontes, melhorei MUITO a minha pronúncia, melhorei MUITO a minha gramática eh, e em parte eu devo agradecer isso

aos professores, mas na maioria das vezes foi, eu devo agradecer a mim mesmo porque o esforço foi todo meu né?

Questão número onze. A avaliação que eu faço do,...,das disciplinas de língua inglesa oferecida na [nome da universidade], eh, isso eu já tinha feito antes né? deveria se fazer uma, um novo um,...,PENSAR uma nova estratégia, ou seja, eu quando fiz o Curso de Letras eu fiz pensando só na área de língua inglesa, eu tinha mais aula de português do que língua estrangeira, eu fui realmente faLAR eh, eh, fazer uso da língua na, praticamente no, nos dois últimos semestres,...,eu acho isso MUIto errado. A, a faculdade deveria pensar o seguinte, se a pessoa 'tá fazendo Curso de Letras, todas as disciplinas, todas as todas as matérias deveriam ser voltadas somente para o curso de inglês, se você 'tá fazendo português idem, se você tá fazendo história idem.

Questão número doze. Eu pensei em desistir do Curso de Letras por causa do meu trabalho. Na época eu trabalhava como vendedor, em uma loja, e sempre era solicitado que eu ficasse na loja até mais tarde em virtude de datas comemorativas, finais de ano etc, e geralmente essas datas coincidiam com as minhas provas na faculdade ou apresentação de trabalhos, esse foi um dos principais motivos que me levou várias e várias vezes a pensar na desistência do Curso de Letras. Entretanto, conversando com alguns amigos meus eles me indicaram ou me ajudaram né? a superar essa fase e eh, acabei concluindo o curso dentro do prazo previsto.

Questão número treze. Na verdade houve um momento sim em que eu pensei em desistir, não necessariamente da língua inglesa, mas de alguns conteúdos eh, dados na língua inglesa por causa de alguns professores, por causa de,...,técnica, como os professores davam aula ou qual era a postura do professor eh, querendo ou não se você tem um bom relacionamento com o professor, mesmo que você tenha dificuldade na matéria, você consegue superar, e quando você tem dificuldade na matéria e você não tem um bom relacionamento com o professor, ou seja, eh, eu na verdade não pensei em desistir do curso de inglês, mas sim de algumas matérias por causa de alguns professores,...,eh, e o que me levou à não desistência, ou seja, a não termi- a não parar com o curso foi porque eu já tava mais da metade dele pronto, eu iria parar pra que né? imagina o tempo que eu iria perder se eu trancasse o curso e fosse fazer outro, outro curso.

Questão número quatorze. Antes de falar da minha vida logo após a graduação, eu quero falar um POUco antes dela, ou seja, em noventa e cinco, eu perdi meu emprego como, como vendedor, fiquei um bom tempo sem trabalho, no final de noventa e seis eh,...,eu fui trabalhar como professor de, de inglês, ou seja, no final do último semestre de noventa e seis uma experiência MUIto interessante, embora tenha sido desastrosa né? mas foi legal, e eu tirei o ano de noventa e sete todinho só pra me dedicar ao curso de, de língua estrangeira, ou seja, eu fiquei noventa e sete todinho ten- tendo aulas na parte da manhã, na parte da tarde e na parte da noite, foi MUIto boa a experiência eh, ti- foi a época que eu tive as melhores notas no, durante o curso inteiro, uh e logo após a graduação eu fiquei só como professor de inglês, passei a dar aula uns dois ou três períodos, manhã tarde e noite e desde então trabalho só com a minha área.

Questão número quinze. Após a graduação, o meu processo de aprendizagem de língua inglesa continuou um pouco parado, embora eu, eu continue trabalhando como professor de língua inglesa, não tenho feito muitos cursos para aprimorar as téc- as minhas técnicas.

Questão número dezesseis. Desde noventa e sete que eu tenho trabalhado como professor de língua estrangeira, ou seja, trabalhado com inglês.

Questão número dezessete. Na minha opinião, o ensino de língua inglesa na escola pública é BEM diferente da escola particular, ou seja, a, na escola pública eh, nós visamos, pelo menos ao meu ver né? mais a parte gramatical, ensino da escrita e da compreensão de texto, já nas escolas particulares é visado mais à leitura, ou seja, a parte PRÁTICA do ensino de língua estrangeira, daí a dif- a grande diferença entre você conseguir dar aula, eh,...,de uma certa forma, uh, digamos,..., usando conversação na sala de aula com a turma de cinquenta alunos e na escola eh,...,na escola particular você vai ter o quê? dez doze alunos por sala de aula, tá o diferencial.

Questão número dezoito. Embora atualmente haja um, um leque grande de opções na área de língua inglesa, eh, ao meu ver, a maioria dos profissionais que fo- se formam na área de li- de língua estrangeira, formam justamente para trabalhar ou para atuar COmo professor de língua estrangeira.

Questão número dezenove. Os encontros que eu, que eu tive com língua estrangeira foram sempre eh, encontros casuais, ou seja, em cinemas ou shoppings eh,...,eventos culturais, teatro,...,e esses encontros geralmente sempre eram pra dar algum tipo de informação uh,...,às pessoas.

Questão número vinte. O meu primeiro contato com língua inglesa, eh...,com nativo de língua inglesa foi em Brasília em mil novecentos e noventa e,...,cinco mais ou menos, eu estava num bar e tinha dois casais, acho que dois ingleses e dois franceses conversando do meu lado, e eu achei MUIto interessante, embora não, não soubesse falar ainda né? mas achei muito interessante o co- o primeiro contato que eu tive. Eh, na verdade, eh, é quase outro mundo né? outra realidade.

Questão número vinte e um. Como disse anteriormente, o meu, os meus contatos com língua inglesa foram sempre esporádicos, eh,...,geralmente pra tirar dúvidas ou dar informações eh, a estrangeiros em cinemas ou teatros ou pra indicar eh, direção de algum hotel e, etc.

Questão número vinte e dois. A melhor lembrança que eu tenho de contato com língua inglesa foi po- eh, poder ajudar um senhor americano a poder voltar pro hotel, nessa época eu morava em[nome da cidade] ainda e ele tava meio perdido na [nome da praça], na praça [nome da praça], uh,...,aí eu perguntei pra ele onde ele queria ir, ele me disse que eh,...,tinha que voltar pro hotel, ele não lembrava onde era etc, muito interessante a experiência. Depois de ter falado com ele, eu fi- eu fiquei me achando assim o, o máximo {risos}.

Questão número vinte e três. Com relação às quatro habilidades, a,...,a que eu tenho mais dificuldade é com falar, ou seja, como eu pratico muito a parte escrita, eu trabalho muito com gramática com aluno, interpretação de texto, leitura, nesse lado eu não tenho tanto problema, mas pra falar, porque como eu não pratico muito eh, eh, a fala da língua inglesa em sala de aula, eu sinto MUIto problema na hora de me expressar em língua estrangeira.

Questão número vinte e quatro. Eu diria o seguinte, que a minha aprendizagem de língua inglesa durante a faculdade foi mais, teÓrica, mais superficial, uh, realmente a minha

experiência, o meu aprendizado mesmo foi na sala de aula APÓS eu ter terminado o curso de Letras, aí é que você tem que provar que você entendeu a matéria, que você sabe usar técnicas de leitura, que você entendeu técnicas de abordagem, pra ensino de língua estrangeira.

Questão número vinte e cinco. Durante a minha época de faculdade eu raramente usava inglês fora de sala de aula, e hoje isso também quase não ocorre porque a, a não ser uh,...,nos fatos que eu já citei anteriormente, você encontrar com alguém eh,...,na rua pedi- te pedindo informação sobre eh,...,hotéis e etc por exemplo, eu moro em [nome da cidade – uma capital], tem MUITO estrangeiro morando na cidade, de vez em quando eh, eu tenho que dar informações pra um ou pra outro sobre lugares que eles pretendem ir ou querem conhecer etc, mas mesmo assim, e- eu tenho pouco contato com gente de, de língua estrangeira.

Questão número vinte e seis. O que mais me incomoda com relação à língua inglesa é eu não poder PRATICAR a,...,a FALA, isso é o que mais me deixa eh,...,incomodado, uh, eu gostaria de poder fazer cursos de conversação, poder aplicar isso em sala de aula, mas é meio complicado porque como eu sou professor da eh, de língua estrangeira na área eh, não chama na,...,na rede pública estadual, eu tenho uma sa- eu tenho salas geralmente na fa- com quarenta e cinco, cinquenta e cinco alunos e isso é quase impraticável, você trabalhar com conversação com uma sala tão grande.

Questão número vinte e sete. O que eu poderia melhorar no meu inglês é o que eu já falei anteriormente, é a minha parte de conversação, eu gostaria MUITO de poder faLAR direito em inglês, melhorar minha dicção, embora ela seja razoável né?, mas é sempre bom a gente melhorar né?

Questão número vinte e oito. Quando ouço um nativo fa- eh, de inglês, é interessante porque a gente percebe que o que nós aprendemos aqui a,...,pronúncia, dicção é diferente da, do inglês nativo, o inglês nativo é mais rápido, é mais eh, conciso, e já o que nós aprendemos aqui é sempre mais eh, eh, teórico, ou seja, não é tão objetivo assim.

Questão número vinte e nove. Nas vezes que tive oportunidade de conversar com falantes nativos de língua inglesa, pude perceber que o inglês deles sempre era MUITO rápido, eles falavam MUITO depressa e quase não dava tempo, {risos} digamos, do cérebro raciocinar, eh, codificar a informação, pra gente poder responder a tempo, ou seja, uh, uh, o que eu vejo de difícil aí é o seguinte, você a a-prender a falar e a raciocinar rápido em inglês.

Questão número trinta. Pra mim o fator principal nesse caso aí seria pronúncia, você saber pronunciar corretamente em inglês, sem eh, maneirismos ou sem afetações eh, o que geralmente ocorre muito com língua portuguesa né? li-, com a nossa língua.

Questão número trinta e um. Acho normal, porque eu já acostumei a ouvir nativos de língua geralmente em casa né? porque como eu tenho tevê a cabo, eu assisto direto programas eh, sem legenda, tento assistir sem legenda pra, pra entender né? então, por mim, pra mim já é normal, não tem tanto mistério assim.

Questão número trinta e dois. Quando ingressei na faculdade, uma das palavras que eu tinha maior dificuldade pra pronunciar era *drive thru*, a do *McDonald's* {risos}, eu achava a segunda palavra MUITO complicada de ser pronunciada, que eu tinha sempre que tá colocando

a língua atrás da, da, dos dentes e achava isso MUIto complicado, MUIto difícil. Uh, com o passar dos anos a gente vai aprendendo né? como é que se pronuncia, como é que se fala corretamente, mas a princípio, essa daí é uma das que eu tinha maior dificuldade em pronunciar.

Questão número trinta e três. A minha dicção, como eu já disse anteriormente, é muito boa, a- eu Acho que a minha pronúncia é boa , o que me falta é PRÁTICA, eu deveria praticar mais um pro- um pouco pra melhorá-la.

Questão número trinta e quatro. Como já disse anteriormente, como eu trabalho muito com técnica de leitura, interpretação de texto, pra mim é mais fácil escrever em inglês do que ler em inglês, porque inglês eu não, eu não fa- não faço muito uso dessa habilidade, então, uh, nesse caso a leitura pra mim e a escrita é mais fácil do que a,...,a fala em si.

Questão número vinte e cinco. Atualmente estou morando em [nome da cidade – uma capital] e leciono em duas escolas de ensino médio, e as duas são escolas de periferia, ou seja, é meio complicado você trabalhar com ensino médio sem o aluno ter material pra,...,pra aprender li- eh, língua estrangeira, e isso é complicado porque,...,o que acontece? as salas são sempre cheias, como já havia dito anteriormente, você tem uma média de quarenta, quarenta e cinco, cinquenta e cinco alunos numa sala de aula e oitenta por cento geralmente não tem material pra trabalhar, ou seja, se você quiser trabalhar com língua estrangeira nessa sala de aula você tem levar material de casa ou emprestar, emprestar livro ou tirar xérox, e isso, querendo ou não é muito complicado para o ensino de língua estrangeira. Eh,...,o governo ul- u-, atualmente só pensa em português e matemática, eles só sabem dar livro de português e matemática pro ensino médio, es-quece das outras matérias, isso é muito complicado.

Questão número trinta e seis. Eu definiria que é muito difícil, atualmente, ensinar língua estrangeira, ou seja, ensinar inglês em escola pública é MUIto complicado, existe falta de interesse e principalmente falta de material didático pra se ensinar língua inglesa.

Questão número trinta e sete. Como já disse anteriormente, pra mim, ter competência oral em língua inglesa é saBER fale- falar corretamente língua inglesa, é não ter problema com dicção, não ter problema na, na, na pronúncia, isso pra mim eu acho fundamental.

Questão número trinta e oito. Uh, a questão número trinta e oito eu não irei respondê-la porque eu não entendi, o que eh, o que foi pedido aqui, achei meio confuso.

Questão número trinta e nove. Na verdade essa última pergunta aqui já foi respondida anteriormente eh, quando eu fi- en- ingressei na, na [nome da universidade] em noventa e dois, eu já tinha em mente que, que eu gostaria de ser professor de língua estrangeira, ou seja, uh, após ter saído da universidade eu continuo trabalhando como professor, ou seja, eu dou aula de inglês de no- desde noventa e seis.

Giovana

Meu nome é Giovana, tenho trinta anos de idade, ingressei no Curso de Letras em 1994 em janeiro de 1994, nesse ano eu tinha dezenove anos de idade.

Pergunta de número dois. Quando eu fiz minha inscrição pr- pro Curso de Letras, eu já tinha feito uma prova de Psicologia como treineiro eh, eu tinha muita vontade de fazer o Curso de Psicologia, depois eu logo eu desisti, passei pra advocacia mas nem cheguei a prestar vestibular, porque quando eu fui fazer inscrição pro vestibular de, de, de advocacia, lá no próprio correio mesmo eu, repensei, fiquei pensando, será que vai ser o melhor?,...,pensei se era realmente o que eu uh, pretendia fazer na minha vida, pensei o que eu gostava, e eu falei “Não, eu gosto de língua inglesa então vou prestar pra Letras”.

Pergunta de número três. O meu objetivo maior, quando eu fiz a minha inscrição pro Curso de Letras era desenvolver a língua inglesa, principalmente a oralidade uh, queria ter o diploma de terceiro grau né? diploma universitário em língua estrangeira, e também gostari- eu queria saber, como que era assim o ensino de língua estrangeira num curso superior.

Pergunta de número quatro. Eu concluí minha graduação em cinco anos e meio, eu concluí em julho de 2000. Meu curso nessa época era de cinco anos uh, eu fiz dupla licenciatura, fiz Licenciatura Plena em Português e Inglês e Respectivas Literaturas.

Pergunta de número cinco. Uh, durante todo, uh, toda a minha graduação eu não trabalhei, fiz alguns trabalhos assim mais uh, não formalmente numa escola de língua estrangeira ou pro estado, eu fiz algumas traduções, uh, tive alguns alunos particulares e desenvolvi um projeto pelo CNPq, um projeto de literatura brasileira durante um ano, apresentei esses trabalhos e éh, em semanas acadêmicas aqui em [nome da cidade] mesmo, em [nome da cidade], uh,...,fiz inglês também paralelamente à universidade, eu fiz pela Central de Línguas que também é oferecida pela [nome da universidade federal], uh,...,são só essas atividades mesmo.

Pergunta de número seis. Eu não frequentei outro curso superior, só o de Letras uh, mas tenho muita vontade de fazer algumas disciplinas no Curso de Biologia e,...,talvez, posteriormente no Curso de Filosofia.

Pergunta de número sete. Uh, a minha opção no Curso de Letras foi licenciatura, uh Licenciatura Dupla Português-Inglês e Respectivas Literaturas. Durante algum tempo eu fiquei em dúvida se eu fazia só o inglês se eu trancava o português, mas eu comecei a perceber que iria me fazer falta com- comecei a tomar gosto pela Língua Portuguesa principalmente por Literatura Brasileira, então eu vi que era muito importante eu terminar o curso com essas duas uh,...,com essas duas opções de curso.

Pergunta de número oito. Eu tenho poucas lembranças assim do meu aprendizado de língua materna uh,...,eu fiz o primário e o ginásio numa escola estadual em [nome da cidade], nessa época eu morava lá, uh, lembro principalmente do meu primeiro ano quando eu fui alfabetizada, lembro da minha professora dos meus a- dos meus amigos na época, da cartilha, lembro do, do primeiro,...,quando eu formei na na primeira série uh, lembro da minha mãe me dar um abraço né? éh, me parabenizando, uh, lembro de várias professoras da Língua Portuguesa principalmente, não lembro de outros assim. Uh, eu tinha uma professora de

[nome da cidade], éh, de Língua Portuguesa, que ela fazia a gente escrever um diário TODOS os dias pra praticar a escrita, nessa época eu não tinha muito contato com leitura, fui ter mais contato com a leitura e criar realmente um hábito de ler uh,...,após ingressar no Curso de Letras e, a minha mãe também era uma professora né? era alfabetizadora, então ela me ajudava muito com dever de casa, esse tipo de coisa.

Pergunta de número nove. Bom, uh, o meu aprendizado de Língua Portuguesa na faculdade, assim no co- no começo foi meio traumatizante assim, foi muito difícil pra mim uh, principalmente em disciplinas como Leitura Crítica e Produção de Texto, porque eu era muito imatura ainda uh, não tinha prática de leitura e nem de escrita, eu me lembro,...,de, eu me lembro de escrever o primeiro, a minha pri- o meu primeiro texto, eu choRAva, mas eu chorava muito porque eu não conseguia escrever, eu não conseguia passar pro papel as idéias que eu tinha na cabeça, uh, então eu fui batalhando não desistia, escrevia um não gostava rabiscava apagava fazia outro, depois, isso foi se tornando algo, rotineiro né? durante todo o curso e você acaba eh, lendo mais e criando uh, novas táticas assim pra escrever melhor e ter um número maior de vocabulário, mas foi assim, no começo realmente foi muito difícil.

Pergunta de número dez. Uh, a minha formação em Língua Inglesa na universidade, eu acho que,...,eu não sei, eu acho que todo o inglês ali inglês básico Inglês 1 2 3, eu acho que não foi muito boa, éh, eu já tinha quatro anos de língua inglesa, então eu achava que eu ia desenvolver MAIS durante esse período, eu achei que eu,...,tive assim um progresso maior quando eu fiz disciplinas mais avançadas como Redação em Lín- em Língua Inglesa uh, Conversação, mas eu acho que eu, eu desenvolvi POUCO durante o Curso de Letras.

Uh, voltando à pergunta de número dez, eu esqueci de responder como que essa formação influenciou tem influenciado a minha vida. Bom, após a conclusão do meu Curso de Língua Inglesa, eu tinha uma necessidade muito grande de, de querer ser fluente na língua e apareceu uma oportunidade, de eu morar fora, morar um ano nos Estados Unidos e trabalhar e estudar lá, e então isso, toda essa formação, éh, essa viagem minha ao exterior tem influenciado muito a minha vida porque eu sou professora de língua inglesa em escola de idiomas e, então foi muito importante porque quando eu cheguei eu senti a necessidade de trabalhar, eu pensava Não, eu tenho que trabalhar, eu não quero ficar desempregada e como o inglês tava ali na ponta da língua tava tudo muito fresco na minha cabeça e eu tinha MUITA vontade de trabalhar, então eu já resolvi procurar escolas de idiomas e deixar meu currículo, pra começar a dar a dar aula uh, de língua inglesa, e é o que eu tenho feito até então, eu tenho cinco anos uh,...,como profissional de língua inglesa professora de língua inglesa.

Pergunta de número onze. Bom, algumas disciplinas do Curso de Letras eh, relacionadas à língua inglesa foram muito boas e outras não. Uh, vários professores assim, EXCElentes, uh, realmente dedicados ao ensino, ESSES SIM uh, eu consegui desenvolver bastante com esses professores éh, principalmente na, em Conversação de Língua Inglesa que eu fiz com a professora [nome da professora de Conversação em Língua Inglesa 1] que é assim, é um exemplo pra mim, vários momentos, eu dando aula eu, eu lembro dela, como ela agia em sala de aula,..., penso, tento, “Não, eu tenho que agir como ela fazia lá com a gente, como ela trabalhava com a gente a motivação que ela dava”, mas, algumas disciplinas não foram boas eu não tive proveito nenhum, talvez também por não ter estudado tanto, e porque eu acho que o ensi- ensino-aprendiza- aprendizagem é, é o encontro entre professor aluno ali o, o desenvolvimento que você tem uh, da língua, fazendo a sua parte e o professor também.

Pergunta de número doze. Eu cheguei sim, em vários momentos, desistir do Curso de Letras, mas isso foi nos primeiros anos, eu era, eu ainda tava muito perdida, “Nossa, o que eu tô fazendo aqui?”, uh, não conseguia ainda me adaptar ao curso, sentia bastante assim dificuldade com a língua portuguesa, a língua inglesa não porque eu já tinha bastante contato e gostava muito, então eu praticava mais buscava mais, mas em vários momentos eu desisti sim, mas por falta realmente de amadurecimento, porque quando eu realmente percebi a importância desse curso na minha vida e vi o TANTO que eu gostava eh, essas dúvidas elas não apareceram mais.

Pergunta de número treze. Em nenhum momento que eu me lembre, eu não lembro de ter pensado em desistir da opção de língua inglesa.

Pergunta de número quatorze. Uh, como eu disse anteriormente, eu formei em julho de 2000, em setembro eu fui pros Estados Unidos uh, estudar e trabalhar, seria por um período de quatro meses mas eu acabei ficando um ano, eu estudei numa escola particular durante um mês mas, como a mensalidade era muito cara eu fui pra, pra uma escola, uh, pública, mas o nível de inglês dessas aulas já estava assim uh, abaixo do nível que eu tinha, então eu resolvi fazer aulas de computação, que eu acho que foram assim importantes e legais pra mim pra desenvolver o meu inglês, conversando com a minha professora eh, americana, eu tinha mais pessoas ao meu lado que eram fluentes na língua e trabalhava, trabalhei no *Day Care* durante oito meses, cuidei de crianças, eu acho que isso também me ajudou bastante a desenvolver meu inglês uh, e logo quando eu cheguei, eu comecei a trabalhar com a língua inglesa.

Pergunta de número quinze. Bom, após a minha graduação uh,...,eu li bastante eu,...,sobre a língua inglesa sobre aprendizado de línguas, ensino e aprendizado uh, ch- comecei a estudar para os exames de Cambridge eh, estou estudando até hoje, eh tem seis meses que eu comecei, tenho estudado em casa, não cheguei ainda a fazer as provas porque eu acho que eu ainda não estou preparada, mas ao mesmo tempo eu penso também que o meu inglês ele abaixou um pouco o nível assim, às vezes falta de vocabulário, eu não sei se é pelo fato que eu tenho dado aulas assim mais pra crianças porque eu gosto muito, então eu acho que eu tenho pouco contato com o vocabulário mais avançado.

Pergunta de número dezesseis. Bom, sou professora, de língua inglesa, trabalho na [nome do instituto de idiomas] de [nome da cidade] uh, eu já trabalho nessa escola há sei- há três anos, eu comecei na [nome do instituto de idiomas], e foi muito importante pra mim porque lá foi onde,..., eu,...,assim, criei uma estrutura, aprendi bastante e fui aprimorar,...,tudo isso que eu desenvolvi, na na[nome do instituto de idiomas] daqui de [nome da cidade]. Já trabalhei nas três unidades, e o Curso de Letras tem influência direta nisso né? porque, a minha graduação também foi em língua estrangeiras né? em língua inglesa, então tem total influência uh, na minha profissão.

Uh, pergunta de número dezessete. Bom, uh, o ensino de língua inglesa nas escolas públicas eh, eu n- não tenho praticamente o que falar porque eu nunca trabalhei numa escola pública, tenho ouvido bastante coisas assim, eu sei que é difícil, mas eu vou falar realmente em escolas particulares e escolas de idiomas, que é onde eu tenho contato. Bom, éh,...,na escola em que eu trabalho eu acho que, os professores el- e tanto os coordenadores, a dona da escola, eles têm grande preocupação com a educação, eles cobram muito da gente éh, querem que a gente desenvolva assim, que a gente se desenvolva bastante, mas eu também acho que tem toda a

parte do aluno também, eu acho que muita gente tá lá uh, tá desinteressada, vai lá porque o pai mandou entendeu? que no caso de adolescentes, então é mais difícil trabalhar com esse público. Os adultos eu acho sensacional, eles chegam lá porque eles realmente querem ou porque precisam uh, pro trabalho, então eh, com essas turmas, a gente tem mais facilidade pra trabalhar porque a aula rende, a aula se desenvolve você não tem que parar pra chamar a atenção e parar né? por causa de disciplina, então realmente eu acho que vai muito pelo seu público, qual público que você tem.

Pergunta,...,de número dezoito. Bom, eu acho que pro professor de língua inglesa uh, há outras opções, há,...,trabalhos de intérprete e de tradução, mas eu acho que são trabalhos que você tem que se dedicar BASTANTE, eu acho que você tem que ter feito uh, cursos de especialização uh, até mesmo mestrado e um doutorado porque, são,...,assim, profissões que reque- requerem MUITO, então eu acho que, por exemplo, eu já cheguei a fazer umas traduções, mas eu acho que é uma coisa muito séria né? eu, mas, já eu sou professora de língua inglesa eu tenho dado aulas, estou dentro de sala de aula mas eu POSSO fazer isso também eh, com uma maior facilidade, eu acho que é complicado, mas eu acho que essas outras atividades elas realmente ficam em tradução e intérprete eu, sei também de vários outros professores que têm dado aulas em companhias maiores [nome da empresa] né? montam o curso e,...,oferecem né? o curso, vende o curso, essas companhias compram esse pacote e o professor vai, dá sua aula, mas realmente eu acho que é pra, pro professor realmente é, é, é, ele é voltado mesmo pra pra sala de aula.

Pergunta de número dezenove. Bom, eu,...,eu estudo espanhol há seis meses, cheguei a entrar duas vezes antes mas eu não concluí. Uh, agora eu pretendo, uh, concluir o, o meu curso de espanhol em dois anos, pretendo fazer os exames de língua espanhola TAMBÉM, não SEI se posteriormente eu darei aula uh, de língua espanhola, eh, na verdade uh, o que eu tenho feito mesmo é o inglês, mas se uma oportunidade surgir eu acho que seria interessante.

Uh, pergunta de número vinte. Bom, meu primeiro con-TA-to com a língua inglesa,...,se foi realmente com músicas estrangeiras, que eu sempre gostei muito de ouvir, eu ficava interessada éh, em saber o que eu ‘tava ouvindo né? “Que será que eles tão querendo falar”, então eu pegava bastante letras de música, tentava entender, pesquisava, ia pra- procurava em dicionários, então esse foi o meu primeiro contato com a língua inglesa, uh, logo eu já procurei um curso uh, entrei e não parei mais, formei e entrei no, já no Curso de Letras.

Pergunta de número vinte e um. Então, após o meu primeiro contato com a língua inglesa, eh, esse contato se estendeu até hoje uh, o, o inglês faz parte da minha vida todos os dias, eu, eu falo inglês, eu penso em inglês uh, tenho contato com a minha família americana até hoje, até os, os meus próprios amigos, os meus colegas né? que trabalham comigo, a gente liga um pro outro manda e-mail eh, usando a língua inglesa, meus alunos, então é um contato que eu tenho até hoje, amigos que vêm de fora e que você tem que falar com a língua inglesa porque se não for com a língua inglesa éh, a comunicação fica difícil, então éh, o contato que eu tenho uh, com a língua inglesa é esse que eu acabei de mencionar.

Pergunta de número vinte e dois. Uh, eu tive alguns contatos sim com a com a língua inglesa que me deixaram um pouco assim frustrada uh, o primeiro que vem em mente, foi quando eu cheguei nos Estados Unidos e uma amiga brasileira que fo- formou comigo aqui na [nome da universidade federal] também estava lá me esperando no aeroporto e ela já falou uma, uma

coisa comigo em inglês e eu meio que não entendi e, já criei aquela imagem que ia ser tudo muito difícil, então tinha uh, uma vontade de conversar com todo mundo, mas não conseguia me comunicar, então durante um mês foi isso, eu sentia muita dor de cabeça, ficava triste, tentava assistir televisão e não entendia, mas eu sempre fui muito atenta, eu observava tudo ouvia tudo, ouvia uma palavra que eu não conhecia passava três dias eu ouvia aquela palavra de novo, então isso foi como se fosse uma nuvem preta que foi passando passando passando, quando eu vi, eh, eu já me senti muito bem comunicando com a língua inglesa, alguns momentos em sala de aula também eu acho que são um pouco uh, frustrantes, que você não consegue lembrar a palavra, eu acho que você também não TEM que saber tudo, você tem que chegar pro seu aluno também e falar “Não sei, vou pesquisar”, mas às vezes você pára e pensa Poxa, eu tenho batalhado TANTo trabalhado TANTo e parece que tá faltando alguma coisa, parece que eu não sei, então eu tive alguns assim contatos que não foram legais e,...,as melhores lembranças éh, éh, eu acho que TUDO dia eu tenho uma coisa boa acontecendo, uma coisa que um aluno te fala, um elogio, um progresso que você vê éh,...,sabe, eu lembro de ter sonhado em inglês, isso foi uma felicidade muito grande pra mim, eu “Nossa, sonhei em inglês, não acredito!” éh, “Eu ‘tava falando fluentemente”, então eu tenho assim várias, memórias uh, boas.

Pergunta de número vinte e três. Bom, ah,...,eu trabalho todas as habilidades né? todo dia até eu me cobro né? leio um pouquinho em inglês, tento escrever um pouquinho uh, mas o que eu desenvolvo mais realmente é a audição é a fala, a minha oralidade uh, tem dias que parece que a coisa não vai, não flui bem éh, você não consegue se comunicar direito, tem dia que já parece que é um, é uma maravilha, você falou muito bem, usou um vocabulário legal, às vezes você se pega fazendo uns erros assim básicos, ‘cê fala “Mas não é possível que eu acabei de falar isso!””, mas, uh,...,eu tenho uh, tenTAdo desenvolver mais nessas duas habilidades uh, que eu citei, sempre que eu posso eu leio na língua inglesa, principalmente uh, textos literários e já escrevi até alguns poemas uh,...,utilizando a língua inglesa.

Pergunta de número vinte e quatro. Bom, minha experiência de, de língua inglesa, assim com a aprendizagem uh, eu acho que antes do Curso de Letras eu aprendi muito éh, eu me interessava muito, então ia atrás, eu procurava e,...,pesquisava bastante, lia bastante tentava ouvir bastante ter esse contato maior. Durante o Curso de Letras, eu acho que ficou um pouco a desejar assim uh, eu comecei a me apaixonar muito pela literatura brasileira e portuguesa, então eu acho que eu deixei de lado a língua inglesa, e fui voltar a ter esse contato quando eu fiz assim matérias mais avançadas do curso uh, e após, eu acho que todo dia a gente aprende um pouco tendo contato com a língua, todo dia que você prepara uma aula, faz seu planejamento, você pensa numa coisa nova pesquisa uma, uma, uma atividade nova, então eu acho que você acaba aprendendo mais, mas eu tenho sentido uh,...,realmente assim, uma necessidade muito grande, uma a- a- uma, eu sinto FALta de,...,melhorar a, a,...,a minha *performance* na, na língua inglesa, eu às vezes fico triste, eu acho que ‘tá uh, meu vocabulário já não ‘tá bom, que não sei mais nada e,...,durante as férias eu já pego os livros mais avançados da escola, levo pra casa e faço, mas eu realmente éh, preciso fazer uma reciclagem.

Pergunta de número vinte e cinco. Bom, durante a minha graduação eh, eu tive MUITO pouco contato fora de sala de aula, com a língua inglesa, muito pouco uh, mais com éh, músicas e textos que eu lia, mas contato assim, éh, em situações reais de conversa com alguém, realmente os contatos foram poucos e após o, o curso, esse contato ele re- se ampliou assim de uma forma uh, iMENsa mesmo, éh,...,contato com pessoas éh, com nativos da língua com,

ou com pessoas que são fluentes são professoras de língua inglesa ou que se interessam muito e gostam muito da língua, então eu tenho esse contato éh, rotineiro coma língua inglesa.

Pergunta de número vinte e seis. O que mais me incomoda,...,com assim a,...,com a língua inglesa, em relação à língua inglesa, é essa falta que eu sinto, de um vocabulário mais avançado, às vezes eu assisto televisão, eu sempre ouço primeiro pra depois ler as legendas e falo “Nossa, mas eu conh- eu lembro dessa palavra, mas que que é mesmo?” então às vezes isso me incomoda bastante, e às vezes em sala de aula também eu paro e penso “Mas será que é isso mesmo? Será que eu vou dar aula de inglês pro resto da vida? Éh, isso não é, não é assim que eu quero trabalhar com a língua inglesa, eu queria trabalhar de uma forma diferente”, então,...,é isso que tem mais assim me deixado éh, um pouco assim decepcionada.

Pergunta de número vinte e sete. Bom, eu acho que,...,éh, eu preciso utilizar mais estruturas avançadas da língua éh, saber mais assim, *prhasal verbs* mais avançados uh, gírias que eu gosto muito eu, que eu pesquiso muito uh, idiomas, então éh,...,eu não gostaria de ser falante de língua inglesa assim um falante ingênuo, éh, eu até uma colega minha mesmo fala éh, ser um falante de, de um inglês assim adolescente, eu queria éh, ter essa língua realmente éh, bastante desenvolvida.

Pergunta de número vinte e oito. Uh,...,o que eu sinto quando eu ouço um nativo falar inglês assim uh, geralmente,...,uh, eu entendo bastante, dependendo do dia não me sinto bem, éh, eu acho que eu não vou conseguir me comunicar tão bem, eu acho que pelo pró- o próprio nervosismo uh, BARRA uh, o, o meu desenvolvimento, mas,...,eu,...,é uma coisa que eu gosto muito de ter esse contato éh, principalmente pessoalmente ali e ver todo o contato, os gestos da pessoa e,...,quando é um inglês mais técnico eu tenho uma maior dificuldade de compreensão.

Pergunta de número vinte e nove. Bom, éh,...,eu me sinto, realmente depende do meu estado, éh, do meu HUMOR, como eu vou estar, eu, da minha insegurança, quando eu, quando eu não PENso no que eu vou falar, eu sei que eu falo melhor, que,...,a, a minha fluência ‘tá, ‘tá bem maior. Quando eu já fico nerVOsa, eu acho que eu não vou dar CONta, e não fico tão *self confident*, então, eu já começo a ter os problemas eh, e a começar a pensar demais, aí eu já vejo que eu, eu errei, aí eu fico mais nervosa ainda, mas geralmente eu não tenho problema nenhum, eu gosto muito, então eu fico bastante à vontade.

Pergunta de número trinta. É uma pergunta realmente muito interessante, éh, sobre a questão, a questão de compreensão, eu acho que o, o que é mais importante é a comunicação, você tem que se fazer uh, a pessoa, o seu ouvinte tem que te entender, você tem que paSSAR éh, a sua idéia de uma forma bastante clara, independentemente de pronúncia uh, de *accent* de, desse sotaque, até erros gramaticais eu acho que éh, dentro de sala de aula, como professor, você CObra bastante que o aluno fale gramaticalmente BEM, na hora que você faz assim eh, *drillings*, mas na hora que eles tão praticando, você não TEM que cobrar isso deles porque realmente o importante é a comunicação, você TEM que se fazer entender e tem que haver essa, essa clareza de idéias. Então eu acho que você tem que se desenvolver, éh, ficar mais tranquilo, mais calmo e deixar fluir e falar tudo que passa na sua cabeça uh,...,éh, *take risks*, eu acho que aquele que, uh, ou aquele aluno aquela pessoa que não tem medo de errar, ela aprende mais.

Pergunta de número trinta e dois, eu vou responder do outro lado, porque a fita vai acabar pode cortar e às vezes éh, pode atrapalhar um pouco a pesquisa.

Trinta e um. Bom, éh, em relação aos sons da língua inglesa, eu acho que eles (estão sim) voltados à pronúncia, eu acho que é uma, uma língua éh,...,em questões assim fonéticas,..., bastante complicada, porque há vários sons de vogais e consoantes, então às vezes você acha que é de um jeito e não é e quando você olha no dicionário você (‘tá) falando com uma, com uma pronúncia completamente diferente um som diferente, mas é uma coisa que eu me interesse bastante éh,...,eu tenho um dicionário, em que eu digito a palavra, tem os sons, tem a fonética, então eu ouço bastante, então quan- antes de entrar em sala de aula quando eu tenho dúvida, então eu SEMpre procuro no dicionário uh,...,pergunto pra alguém né? me certifico de como é o som, mas é uma língua que realmente é,...,tricky, às vezes, que você acha que é uma coisa um som ali não é, então éh, você fica às vezes “Nossa, mas não é possível, depois de tantos anos eu perce-, eu vou aprender que é assim que fala!”.

Pergunta de número trinta e dois. Talvez o som que eu tenha maior dificuldade assim em produzir seria o som de th que é o som que a gente não tem na fonética da língua portuguesa, então a gente não tem prática, mas assim,...,uh,...,na verdade, eu já tive dificuldade sim éh, logo no começo que eu aprendi, até mesmo durante o próprio Curso de Letras, uh, mas hoje eu já não tenho tanta dificuldades assim, uh, às vezes eu tenho dificuldades assim em perceber um som de um e mais aberto, um e mais fechado, pronúncia de uh, de a com ea, (quais são), eu tenho mais dificuldade de saber quando é mais aberto quando é mais fechado.

Pergunta de número trinta e três. Bom, uh,...,eu acho que faz já um tempo que eu não tenho recebido assim comentários a respeito uh, da minha produção oral de língua inglesa, uh,...,mas eu acho que uh, já fui melhor, já, eu acho que eu já falei melhor, eu acho que tá faltando éh, um contato uh, MAior assim, eu tenho um contato todos os dias, mas eu me refiro a contatos diferentes, a um contato de uh, às vezes assistir mais filmes e, e ler mais e, e praticar mais essa oralidade, ter encontros “Ah, vamos re- vamos reunir dia tal, vamos só falar inglês”, então eu acho que, que tá faltando isso.

Pergunta de número 34. Bom, eu acho,...,eh entre falar e escrever, re- eh, na verdade eu não sei qual seria assim o, o mais fácil ou o mais difícil, eu acho que a escrita você tem tempo de parar, pensar, avaliar, reavaliar, “Não, essa palavra não tá boa, qual seria melhor?”, você pega o dicionário uh, de sinônimos e tenta aprimorar o seu texto. Já a fala, né? ela é espontânea, ela é rápida, ela é ali, é cara a cara, são gestos, então, na verdade éh, éh, pensando agora talvez, a fala, eu acho que a fala é mais fácil pra aqueles que já conseguiram ter uma fluência, pra aqueles que não conseguiram ainda é, é um enigma, é muito difícil, “Nossa, eu quero muito, mas eu não consigo, eu gaguejo ou eu travo”, então eu acho que pra aqueles que já conseguiram então uma fluência, a, a, a fala seria mais fácil porque você pode ler os lábios e ver todos os gestos, então uh,...,é, talvez ela seja mais fácil.

Pergunta de número trinta e cinco. Bom, uh, sobre o contexto onde eu trabalho, eu acho que é uma, é onde eu aprendo muito, é onde uh, eu tenho aprendido todos esses anos. Eu acho que há profissionais excelentes, realmente interessados no ensino aprendizado, são pessoas que buscam, que estão sempre se reciclando, que querem mostrar o que sabem uh,...,querem compartilhar com seus colegas de trabalho, toda sexta-feira a gente faz um encontro e os professores preparam a aula juntos pra aula ficar prado- éh, padronizada, pro aluno chegar e

falar “Olha, o meu professor fez isso o seu, e, o seu não fez”, pra alunos que fazem o mesmo nível, então eu acho que assim, eu aprendo bastante (tando) lá, eu pesquiso muito também, quero passar isso pros professores que eu sei, a gente trabalha como família, é um lugar que eu me sinto bem, uh eu realmente me sinto muito bem lá foi, foi onde que eu realmente aprendi a ter gosto de ser professor, você chegar e trabalhar num ambiente que você gosta, que tá todo mundo ali legal, lógico que tem momentos que {risos} são difíceis, que as pessoas já estão cansadas, ‘cê tem milhões de problemas na cabeça uh, algumas coisas assim burocráticas que você não concorda, mas é um ambiente éh, que eu gosto muito.

Pergunta de número trinta e seis. Eu acho que eh, definir assim ensinar,...,uh, língua inglesa, éh, na verdade eu tenho vontade de fazer MUITO MAIS do que aquilo que eu faço em, em sala de aula, éh, a gente sempre fala lá na escola que a gente usa o lema assim *English will change your life*, então é o que eu tenho vontade de fazer isso com os, com os meus alunos e TTodo final de aula eu pergunto pra eles “Éh, o que vocês aprenderam hoje?” e eles falam alguma coisa que a gente estudou, um vocabulário novo, aí eu pego e falo pra eles, “Óh, vocês tão saindo hoje da sala,...,diferentes do que, eh, quando vocês entraram aqui”. Então, eh, eh, eh, a pessoa tem que tá ciente que ela tá aprendendo e ENSINAR, ensinar não importa se é língua inglesa, ENSINAR eu acho que é uma arte, você pegar uma coisa que é supostaMENTe DIFÍCIL e TRANSformá-la em algo mais acessível, em algo mais fácil que vo- que as pessoas compreendam, entendam e adquiram aquilo e que MUDE a sua vida, que isso é, é assim, é muito importante, eu acho que você tem que, quando assim, você ensinar, você é professor você tem que tá ciente que é um risco muito grande, você tá ali como um mentor um, uma pessoa que passa conhecimentos e você, é uma troca muito grande que você tem TODO dia com o seu aluno, então o professor tem que tá ciente “O que eu tô fazendo? Eu quero ensinar? Então eu tenho que fazer isso de uma forma mais éh,...,que o meu aluno CApte mais, que lhe inteREsse mais, que a minha aula não seja assim CHATA, que eu prenda atenção e que ele aPRENda com prazer”.

Uh, pergunta de número trinta e sete. Competência oral em língua inglesa. Nossa, competência oral em língua inglesa é uma coisa, eu até éh, ajudei uma professora que trabalha comigo que tá fazendo especialização na, na, na [nome da universidade federal] sobre essa, sobre esse assunto, sobre esse tópico de competência oral. Bom, eu acho que como professora, eu sei que a gente cobra bastante do aluno uma pronúncia assim, mais clara uh, um maior desenvolvimento assim, éh, de fluência na língua, dele ser coerente e coesivo, uh, eu acho que a pessoa quem tem uma competência oral ela, ela sabe se comunicar bem, ela sabe transmitir suas idéias de uma forma muito clara, sem grandes erros uh,...,bom, de vocabulário, de gramáticas, MESmo tendo em mente, eu tenho isso em mente, que o importante é comunicaÇÃO, então se a pessoa ali éh,...,se a pessoa na hora da conversa tem, se ela tem uma dificuldade éh, com pronúncia,...,eu, mas se ela se, se fizer ser entendida, eu acho que isso é o mais importante, éh, logicamente como professora a gente co-, a gente não cobra, éh,...,tanto isso, como eu já disse antes na hora em que eles tão produzindo você lógico, você não interrompe, você não pode ca- causar nenhum trauma, a pessoa tem que, tem que ser livre pra se expressar, mas durante éh, todas as repetições, a gente éh, éh, o intuito é que a pessoa se aproxime mais daquela pronúncia que a gente tá, tá dando ali, ensiNANdo.

Pergunta de número trinta e oito. Bom, como professor né? eu acho que, em primeiro lugar tá a sua competência oral, os alunos se espelham em você “Nossa, o meu professor fala assim, eu quero falar assim também um dia, quero me desenvolver assim”, e bastante coisa que você

usa em sala {tosse} uh, uh desculpa, bastante coisa que você usa em sala, aquilo o aluno guarda e aí ele próprio começa a usar isso {tosse} na, na competência oral dele, então eu acho que o professor de língua estrangeira a, a competência oral vem em primeiro lugar, cê tem que trabalhar as quatro habilidades, mas a competência oral tem que ser a que você mais focar. Agora, como você pode trabalhar isso, eu acho que a gente tem que trabalhar SEMPRE de uma forma prazerosa, de uma forma lúdica, eu acho que a, a, a clientela hoje, o público que chega em escolas particulares, eu vou falar particulares que é onde eu tenho contato, eles querem, *SHOW* “Ah, eu não vou mais, eu não vou mais pra escola, vou sentar lá e vou assistir uma aulinha qualquer, não, eu quero é *show*, eu quero que o meu professor seja uh,...,éh, ele tem que, que me divertir, ele tem que ser engraçado, ele tem que ter um papo legal”. Então eu, eu, às vezes eu não concordo com isso, eu acho que tem horas que, que, que tem que ser um pouco assim éh, que acontece de ser *boring*, entendeu? mas na-, você também tem que tentar fazer sua aula mais assim prazerosa com, com jogos, com atividades, que eles repitam bastante uma estrutura que você quer ensinar naquela sala, de forma diferente, você faz de uma forma, faz de outra e que se torna menos assim, cansativa a aula.

Pergunta de número trinta e nove. Bom, por que que eu me tornei um professor de língua inglesa? Foi pela própria necessidade assim de trabalho, que eu Tinha de trabalhar, de pôr a mão na massa, eu tinha acabado de chegar, e eu pensava, “Bom o que que eu posso oferecer? Qual seria a minha uh, mão-de-obra? O que que eu posso oferecer?”. Então, o inglês foi em primeiro lugar porque eu tinha acabado de chegar do exterior, aquilo já tava mais éh,...,muito forte na minha cabeça, uh, então, foi o que, foi o primeiro contato que eu tive com o trabalho foi esse de dar aulas de línguas e tô aí até então, às vezes eu páro e penso Será que é isso realmente que eu quero? Por que que cê não éh, começa a fazer um mestrado e vai pra um doutorado e dá aula em universidade?, ah, se arrisca mais, mexe com literatura? Eu acho sinceramente que, uh,...,eu, por bastante tempo eu vou mexer com ensino, eu gosto de ensinar, uh,...,mas eu pretendo partir pra,...,pra uma outra,...,ter um outro conTato assim, um contato universiTÁRIO, com alunos universitários professores universitários eh, com uma pós-graduação, então, eu realmente, eu sinto essa necessidade, eu sou muito inquieta em relação a isso e, esse próximo semestre eu vou organizar a, a minha vida pra que eu possa uh, abrir mão assim, de lecionar menos e fazer mais pesquisas, que eu gosto muito de pesquisar.

Marta

Meu nome é Marta, tenho 43 anos e, o que me levou a fazer o Curso de Letras foi que sempre eu tive um desejo ENORme, né? pela lite-, de conhecer mais a literatura, eu sempre gostei muito de ler, né? de tá buscando as letras, tá buscando mais a, a leitura, então isso foi uma das minhas tomadas de decisão, e outro né? que eu tinha vontade de estu-, de tá saindo da minha cidade natal pra tá cursando, pra tá levando mais em frente os meus estudos, e o curso que veio, me veio à mente foi o Curso de Letras, né? devido a essa afinidade que eu tenho pela parte de literaturas né? e, éh, na questão três, o meu maior objetivo né? é tá aprofundando o meu conhecimento nas áreas de Letras, né? na, na, da língua materna e também da área de literatura.

Éh, questão quatro, eu conclui o meu curso né? em seis anos, devido a, a dificuldade que era, às vezes tinha semestre que oferecia matéria de manhã, outro semestre oferecia somente à noite, então eu podia estudar somente à noite né? e, então, atrasei um pouco o meu curso né? eu consegui fazer em seis anos e também teve grandes greves né? um dos motivos que atrasou, que acabou atrasando o curso.

Bom, as minhas atividades paralelas né? eu trabalhava de empregada doméstica né? eu trabalhava o dia todo e estudava a noite, e às vezes eu chegava em casa né? onze e meia, onze horas e ainda ficava estudando até duas horas da manhã né? e só quando eu terminei, conclui o meu curso, que eu vim exercer a minha profissão de educadora.

Na questão seis, eu não freqüentei outro curso superior, ainda não fiz outro curso superior, e nem estou pensando fazer né? já fiz a Especialização em Linguística Aplicada, pretendo fazer meu Curso de Mestrado o mais rápido possível né? e tá aprofundando mais esse conhecimento da área que eu tenho exercido mais, que é a área da língua inglesa, então eu pretendo tá aprofundando mais, fazendo mais cursos né?

Então a questão sete, “Qual foi a sua opção na ocasião do Curso de Letras?” No primeiro momento, a minha opção foi somente éh, Licenciatura em Português. Mas depois né? de ouvir algumas pessoas, alguns professores, falando das oportunidades que eu poderia ter né? eu viria a ter fazendo a Licenciatura Dupla em Português- Inglês, então eu levei a fazer a opção, ainda não tinha optado, ainda estava no segundo período né? e a gente faria, fez a opção a partir do terceiro período, então eu me optei a fazer o, a Licenciatura Dupla Português-Inglês, embora eu, me apresentasse algumas dificuldades na língua inglesa né? mas eu me optei assim mesmo a estar fazendo a língua inglesa.

Bom, na questão oito, as minhas lembranças assim que eu tive de aprendizagem da língua materna foram ótimas, porque desde pequena, desde a infância, eu me interessei muito pela área da literatura, então assim meus irmãos mais velhos chegavam em casa né? ficava ali contando, lendo aquelas estórias, eu ficava atenta a tudo aquilo né? pra aprender, pra, pra buscar mais, conhecer mais né? então eu sempre fui, tive uma grande afinidade com a área da literatura, então, eu tive né? vamos dizer que eu tive uma aprendizagem boa, que foi a minha aprendizagem, foi boa e que minhas lembranças são boas né? daquele tempo de infância, dos meus primeiros anos iniciais né?, então, foi muito bom.

Bom, na universidade né? quando eu cheguei, eu vim de uma cidade do interior, então pra mim muita coisa, a maioria foi novidade né? por exemplo, dissertação, eu ainda não tinha ouvido falar o que que era dissertação né? então eu fui aprender na universidade o que que era uma dissertação, foi assim um ambiente novo, de um conhecimento novo que eu tive né? foi tudo novidade pra mim ali dentro da universidade, foi um mundo novo né? onde eu fui trabalhar, desenvolver o meu conhecimento na área da língua portuguesa.

Bom, na questão dez, pergunta-se, “Como você avalia a sua formação em língua inglesa na universidade?” Como eu falei na questão acima né? quando eu me optei pela língua inglesa, que eu tinha algumas dificuldades, porque né? eu só tive oportunidade de tá estudando o inglês né? até aquele momento, eu tive a oportunidade de tá estudando o inglês somente né? no ensino fundamental, no segundo grau eu fiz curso técnico e não,..., no primeiro ano eu fiz o primeiro de ensino médio, o segundo e terceiro eu fiz curso técnico, e o curso técnico não oferece a língua inglesa. Então, eu vim com algumas dificuldades, achei algumas dificuldades nos primeiros anos né? teve um momento assim que eu peguei um RM de segundo período por causa de um ponto, então eu fiquei muito chateada né? com aquilo e pensei né? em desistir, que eu não queria, que não iria fazer a língua inglesa, mas assim com o passar do tempo, eu tive assim professores, um professor MUITO bom, Professor [nome do professor] assim que me motivou, assim que me carregou no colo, como, como se diz, quase me carregou no colo me motivando pra que eu pudesse ter uma outra visão da língua inglesa né? então foi a partir daí que eu comecei a ter essa nova visão, desse, esse novo espaço né? abri a minha mente para aprender a língua inglesa, e foi aí que eu comecei a lutar contra os meus mecanismos de resistência, porque eu havia criado grandes mecanismos de resistência, principalmente em relação à conversação né? eu era insegura, eu tinha MEDO de falar, eu acho que é uma coisa que muita gente tem, então eu tinha medo de falar, de ser criticada, de falar a pronúncia errada né? mas, eu né? posso dizer assim que TIVE professores que me criticaram, mas a MAIORIA me apoiaram, me motivaram, e eu devo muito isso a eles hoje né? pelo que eu sou hoje, pelo conhecimento, pelo que me motivaram, pelo que me fizeram ver, enxergar né? E isso, hoje, tem me influenciado MUITO, tem me ajudado MUITO né? no meu cotidiano, na minha sala de aula né? quando eu lembro às vezes daquelas dificuldades e olho onde estou hoje eu falo assim “Nossa, como Deus é bom, como, assim, ele mandou pessoas maravilhosas, professores maravilhosos pra me mostrar né? pra fazer com que eu visse que eu podia né? que eu tinha potencial.” E eu acreditei nesse potencial né? e hoje, éh, estou no sétimo ano, passando pro sétimo ano, que eu estou ministrando, trabalhando com a língua inglesa e não tenho vontade de deixar de trabalhar com ela não, embora eu tenha muitos obstáculos, mas eu amo trabalhar com a língua inglesa.

Bom, na questão onze né? “Qual a avaliação que você faz das disciplinas de língua inglesa oferecidas no Curso de Letras?” Bom, éh, como todo curso, eu acho que o Curso de Letras na questão da língua inglesa, tem muita coisa a desejar, nada é perfeito, ninguém é perfeito né? e o que eu acho assim que deve ampliar mais, que deve,..., é trabalhar mais, é a questão da conversação, deveria ser feita DESDE dos, os primeiros períodos né? pra que aquele aluno que já fez a sua opção para a língua inglesa, que ele às vezes não cursou um curso fora, como no meu caso, eu não tinha cursado né? não tinha tido a oportunidade de fazer o cursinho de inglês fora, num [nome de um instituto de idiomas] né?, então acho que deveria começar né? a conversar mais, a praticar mais e trabalhar mais para que o aluno se SOLTE né? e que muitos professores que ficam criticando, porque muita gente não TEM oportunidade de fazer o cursinho fora né? vai fazer ali na universidade, a vida financeira é difícil né? então vai fazer

ali, então acho que o professor deveria dar um espaço pro aluno, não criticando mas ajudando, procurando ajudar aquele aluno né? voltar o interesse pr'aquele aluno e não voltar o interesse só pr'aqueles que já sabem, ficar enfatizando mais aqueles que já sabem, mas acho que ele deveria tá enfatizando né? trabalhando mais naquele aluno que não sabe, como EU fui trabalhada né? eu TIve essa oportunidade, esse PRivilégio de ser trabalhada, ter, tive monitores, tive PROfessores que se, que trabalharam especificamente comigo, e né? eu acho assim, a área da conversação foi a que eu tive mais dificuldade, que eu sentia inibida né? ficava com medo de ser criticada e criei vários mecanismos de resistência em relação a ela né? eu pensava que eu não ia conseguir e depois, eu sabia que eu poderia conseguir né? e, realmente eu consegui.

Éh, a questão doze, “Você pensou, em algum momento, em desistir do Curso de Letras?” Sim, teve momentos né? momentos de dificuldades né? que eu acho que todos nós passamos por lutas, principalmente quando você vem pra uma cidade né? só você da sua família, então você passa lutas, principalmente dificuldades financeiras, a gente passa por elas né? e, períodos também de doença, de provas, então a gente passa por lutas e teve um momento do meu Curso de Letras que tava diFícil, estava passando por muitas lutas né? e eu pensei assim naquele primeiro momento, desistir, mas aí depois eu pensei “Mas, desistir? Depois de TUdo isso que eu paSSEI, de toda LUta, de todo CHOró, de toda BUSca, eu vou deixar tudo isso pra trás, ah, não vou não! Voltar lá pra, pro primeiro degrau, lá pra estaca zero, isso eu não vou!”, e pensei né? “Voltar pra minha cidade? Lá não tem nada pra se fazer, o que tem pra fazer é trabalhar de doméstica, sofrendo na casa dos outros.” Então, eu voltei a pensar, “Dificuldades a gente vence, obstáculos a gente vence, e eles foram feitos pra que a gente né? ultrapasse-os, pra que a gente levante né? depois de ultrapassá-los, de vencê-los, você erga mais forte.” Então, foi né? pensando nisso, é que eu né? volTEI a pensar positivamente e criei mais força e terminei meu curso assim com vontade, com alegria.

Bom, “Houve momentos nos quais você pensou em desistir da opção pela língua inglesa?” né? esta é a questão treze. Bom, como eu comentei acima, também TEve momentos né? foi lá no segundo período né? que eu,..., eu peguei um RM por causa de um ponto né? atingi cinquenta e nove pontos, então eu fiquei muito magoada com aquilo, achei que fosse um desaforo e né? ter pegado um RM por causa de um ponto só, mas depois eu fiquei assim, “Ah, vou desistir, vou repetir, né? esse Inglês 2? E depois eu vou fazer só Português!” Mas foi aí né? que a partir daí, que no outro semestre, o semestre seguinte apareceu o professor lá né? o Professor [nome do professor] que me motivou, que me fez ver que não era daquele jeito, me ensinou de um jeito diferente e eu né? resolvi ir em frente. Teve um dia né? que alguém me perguntou “Mas você vai continuar inglês?” Eu falei “*I, I don't know*, eu não sei.” Mas, aí a pessoa me perguntou “Marta, mas depois de todo esforço, você vai desistir? Aí não vale a pena.” Aí eu pensei “É mesmo!” Então, eu não desisti né? eu vi que eu deveria aproveitar aquilo que foi me oferecido, que é, não é pra qualquer um, não é qualquer um que teve a oportunidade que eu tive. Então, eu segui em frente e tive a vitória né? a luta veio forte, mas eu venci os obstáculos e obtive a minha vitória né? e venci os MEUS desafios, que eram grandes né? eu tinha muita coisa pela frente mas eu venci a cada um deles {risos}.

Bom, na questão quatorze “Fale brevemente sobre o seu percurso de vida logo após a graduação”. Bom, no primeiro momento, eu formei, eu me formei em 98, segundo semestre, coleí grau em outubro, quando foi em novembro eu fui chamada para trabalhar né? na área de Língua Portuguesa, falava que eu nunca ia dar aula de inglês, eu falava que eu ia dar aula só

de Português. Aí, eu fui chamada né? pra escola, cheguei lá a diretora olhou pra mim, parece que não agradou muito e, né? e não me chamou no dia seguinte, falou que ia me chamar, não chamou. Aí chamou outra professora, só que a outra não foi, cheguei lá ela me ligou novamente pra eu ir né? No dia que eu cheguei lá, a outra professora também foi. O que fez a diretora? Ela pegou e dividiu o cargo em dois, me deu oito aulas e dez pra outra professora que já tinha mais experiência né? do que eu. Então, foi assim que eu comecei né? foi a minha primeira experiência como educadora, como professora né? foi com a Língua Portuguesa, do segundo grau. Aí depois né? a diretora ainda disse pra mim que estaria me dando aquelas aulas porque no ano seguinte quem não tivesse uma contagem, uma certa experiência estaria sendo muito difícil pra tá conseguindo aula né? e, realmente foi. Aí, no ano seguinte, 99 né? quando surgiram as designações, então eu fui né? no primeiro dia, aí eu não consegui, não fiquei até o final também né? mas eu fui com o objetivo de pegar aulas em Língua Portuguesa, não estava pensando em dar aula de inglês. Aí, eu tinha problema até lá na uni-, me lembro lá na universidade que tinha muita dificuldade de pronúncia e a professora, uma certa professora lá, “Oh, cuidado com a sua pronúncia, trabalha mais, como é que você vai dar aula?” Eu falava, “Eu não vou dar aula de inglês!” Ela falava assim, “Ah vai, você vai ver que um dia você vai!” E ela tinha razão né? Então, o quê que aconteceu? Então, eu procurei ir nas designações e sempre lá na área de Português tinha duas pessoas e tinha uma vaga duas pessoas, uma pessoa na minha frente. Aí como tava demorando muito, aí surgiu né? uma vaga de língua inglesa na escola, eu fui lá e disse “Ah, hoje eu pego qualquer coisa, vou pegar inglês mesmo, vou tentar né?” E, eu era a primeira classificada e peguei né? uma desistência, a professora desistiu e eu peguei as aulas de língua inglesa numa escola grande né? e aí começou o meu desafio, sem experiência, e os meninos vêem que você não tem experiência, ainda estava assim muito insegura né? e foi assim, um tempo de uma grande batalha ali, porque era uma experiência nova né? eu peguei uma diretora muito, muito ditadora, que cobrava muito, às vezes ficava assistindo às minhas aulas lá de trás da parede, depois os outros colegas falavam “A Dona Fulana estava ali assistindo as suas aulas lá de trás da parede.” Então, foi um tempo difícil, mas eu não pensei em desistir, às vezes teve momentos eu pensei, chorei, chegava em casa chorando né? aí,..., e sempre naquela dificuldade, naquela preocupação, mas assim eu comecei a buscar e as coisas que, que eu não sabia eu chegava em casa, eu buscava, e chegou um momento né? que um dia a diretora me, me chamou né? pra conversar e pediu “Ah não Marli, desiste, não dá aula de inglês não porque os meninos, eu sei que você é uma boa professora, você tem conteúdo, você,” né?,..., antes disso ela me provou, né? ela pegou um texto e pediu pra eu ler pra ver minha pronúncia, mas ela não sabia inglês nada, só tava me testando, e pediu pra eu traduzir o texto ali na frente dela porque ela pensou que eu não soubesse inglês né? ela ficou super sem graça quando eu traduzi o texto direitinho, li a pronúncia direitinha, aí ela falou “É, realmente você sabe, você tem que aprender a trabalhar a disciplina, mas vou te dar um conselho né? Marli, os meninos não dão valor no inglês, você é, eu sei que você é uma professora ótima, tá começando, se você quiser desistir das aulas de inglês, eu não te dou o castigo e,..., e eu abro espaço pra você procurar aulas de português porque os meninos não dão valor né? na aula de língua inglesa, você tá começando, eu vejo que você é uma pessoa esforçada, uma pes-, pessoa que tem um potencial, então se você quiser desistir do inglês pra pegar português, eu te abro espaço.” Aí eu falei pra ela “Ah, eu não vou desistir não! Se eu vim até aqui agora, eu vou até o fim! Eu não sou pessoa, eu não nasci pra desistir das coisas tão fácil assim, se tá difícil, mas eu vou vencer essas dificuldades, então não quero português, eu quero ficar aqui com as minhas aulas de inglês.” Aí ela falou assim “Tudo bem, então, vamos em frente, né?”,..., e, né? a partir daí eu comecei a buscar mais né? eu fiz, éh, eu fui pro [nome do instituto de idiomas], fiz cursinho né? entrei no

Advanced e fiz uma ano, estudei mais um ano né? pra tá trabalhando aquelas dificuldades, e pesquisava, (e ia) pros livros e lia, buscava, e comecei a ouvir as fitas em casa, porque uma vez um professor falou pra mim “Oh, Marta, essas dificuldades que você tem, professor nenhum vai te ensinar, você mesma que vai trabalhá-las, você mesma que vai percebê-las através da leitura, buscar, só você pode mudar.” Então, pensando nisso, eu comecei a trabalhar essas minhas dificuldades né?, esses meus valores, e vendo, eu estudei também com uma americana né? eu tinha uma amiga que morou aqui no Brasil dez anos, [nome da amiga] né? e eu comecei a fazer aulas com ela, nesse período eu já estava trabalhando em duas escolas grandes né? eu trabalhava na [nome da escola] e na [nome da escola], que foi a segunda escola que eu fui trabalhar, então foi do-, foram dois grandes desafios né? eu estava com trinta e seis aulas,..., ((...)) né? no meu primeiro ano de trabalho, no primeiro ano de experiência com a língua inglesa. Então, assim, foi um ano diFícil mesmo, foi um assim que eu fui exiGIda, mas exiGIda MESmo, massaCRAda, mas assim foi o ano que eu tinha né? que mostrar aquilo que eu queria, decidir se eu queria mesmo, era aquilo que eu queria né? e foi um ano também que eu tive a oportunidade de estar crescendo, foi ali que né? foi o tempo que eu chorei mais, fui muito criticada, mas foi o ano, o tempo que eu cresci mais assim, cresceu a minha vontade de aprender mesmo, então com essa amiga minha eu ia, perguntava todas as dificuldades que eu tinha em sala de aula e né? os alunos, quando eles vêem que você chega sem experiência, começam a fazer perguntas indiscretas, cretinas,..., éh, falar besteira, então é isso que eles falavam pra diretora, eles começaram a falar umas besteiras lá, um dia alguém falou pra, pra diretora que fazia pergunta eu não respondia pra eles né? e tal, tava duvidando que eu sabia inglês né? Então eu respondi pra ela “Não, quando eles fazem umas perguntas que têm sentido, eu respondo, agora, quando me pergunta besteira, bobagem né? eu não vou responder mesmo não!” Ela disse assim “Mas você está certinha!” Então, o primeiro ano né? foi o ano da preparação, foi o ano né? de, de tá engajado, do engaja-, do engajamento com a língua inglesa né?, então, eu venci esse ano de 99 trabalhando né? com a língua inglesa, nas duas escolas, estudando né? estudei lá no [nome do instituo de idiomas], estudei com a [nome da amiga americana], e busquei, estudei nos livros, e eu fui um, uma pessoa curiosa, muito curiosa, então assim, eu fui aquele como se diz, rato de biblioteca, eu comecei a enterrar mesmo na leiTUra, na BUSca, na CUriosidade, eu fui curiosa, muito curiosa né?,..., pra tá melhorando o meu processo de ensino e aprendizagem porque né? quando eu entro na sala de aula, a primeira coisa que eu falo pros MEUS alunos, que o professor não é aquele que somente ensina, mas o professor é aquele que está apto a aprender, que tem a mente, que está com a mente aberta para a aprendizagem né? aquele que busca cada dia renovar o seu conhecimento, ainda digo pra eles “Oh, não se espantem se vocês me perguntarem alguma coisa, e eu não souber responder, porque eu não sou um dicionário, nem o dicionário sabe tudo, então se vocês me fizerem alguma, *some question, any question*, então eu não, não duvide, não, não se aflija se eu não souber te responder, mas eu prometo que eu trarei a resposta pra você, nós procuraremos no dicionário,..., então, não vai pensar que o professor, tira essa visão da cabeça de vocês que o professor é aquele que é obrigado a saber tudo, não é!” O professor, o verdadeiro professor é aquele que está aprendendo a cada dia, principalmente na sala de aula, com seus alunos, renovando seu conhecimento, buscando seu conhecimento né? aquele que tá construindo o seu conhecimento, porque eu acho que o bom professor ele tem que tá, não é aquele acoMoDAdo, aquele quieto, mas é aquele irriquieto, que busca cada dia aprofundar os seus conhecimentos, seja mesmo ali nos desafios na sala de aula, porque eu acho que o desafio da sala de aula foi o que mais me fez crescer, o que mais me fez chegar onde estou hoje, ((...)) com responsabilidade, com vontade de crescer, de atuar, então isso né? então os desafios faz, fazem parte do nosso processo de ensino e aprendizagem

da língua inglesa, porque se não tivessem eles, se eles não existissem, nós tornaríamos, tenderíamos a nos tornarmos acomodados né? cada dia a gente ficava na mesma lá, na mesma mesmice de todo dia, então eu vejo que pra isso eu fui desafiada né? eu fui lapidada pra que eu pudesse ser melhor, pra que pudesse dar o melhor de mim. Então, a primeira coisa que eu faço quando eu chego no, na sala de aula né? eu vou falar pros meus alunos, perguntar pra eles qual que é a importância de aprendermos a língua inglesa né? nos dias de hoje, no momento né? por que a língua inglesa no nosso país né? por que que cada dia ela tem sido impregnada aqui no nosso meio, então a mi-, o meu primeiro questionamento né? a minha primeira conversa com eles é sobre essa importância da língua inglesa no nosso meio, muitos deles começam a falar “Ah, porque, professora é pra turismo, pra gente, se chegar um estrangeiro aqui, a gente sabe com falar”, então vão surgindo coisas, idéias fantásticas assim, visões que eles têm né? dessa, do ensino da língua inglesa no nosso meio né? e também eles lembram muito do vestibular, e eu vou falando “E você né? se você quiser prestar um mestrado, quando você passar pelo, pelo vestibular você, a primeira coisa, a primeira exigência será a língua inglesa, se você não souber, você já é desclassificado, porque a primeira prova é a de língua inglesa”, né? E a primeira coisa, alguns que chegam na sala às vezes, “Lá vem a professora de inglês, eu não gosto de inglês”, outros perguntam “Professora, mas pra que aprender inglês se nós estamos no Brasil?” Aí, eu repito de novo né? vou mostrando, “E aí hoje os concursos? Já caem questões de inglês, concurso tem cinco questões de inglês, seja pra polícia, seja, hoje tá caindo, tudo é conhecimento de inglês.” Dou um exemplo também. “Suponhamos que tem um emprego de, de secretária bilíngüe, a fulana fez inglês, a ciclana não fez, aí todas duas saem muito bem, tiram dez em todas as, as perguntas lá, em todas as entrevistas, POrém, contudo, todavia, quando chega na hora do inglês, a ciclana não fez inglês, quem saiu? quem ficou foi a fulana né? foi a que fez inglês”, então, eu procuro mostrar tudo isso né? pra eles, pra que eles vejam esse universo né? e mostro pra eles também né? procuramos mostrar juntos, conhecer juntos que a inglesa, a língua inglesa tem sido a língua universal, a língua comercial, por isso se faz necessário né? o uso dela, a aprendizagem dela,..., éh, aqui, o estudo dela nas escolas, e também outra coisa, outro trabalho de motivação pra eles né? pra verem a importância da língua inglesa, é através de rótulos, de embalagem “E o sabonete que vocês usam? Vocês já pensaram, já pararam pra ver a marca do sabonete? E o creme dental, o *catch up*, e os nomes aqui?, cite pra mim nomes de lugares em inglês, vocês se lembram?, Carrefour, Centershopping”, “É mesmo!” “O que quer dizer *center*, o que quer dizer *shopping*?” Então, por aí, vou fazendo esse trabalho, dessa visão,..., é, é um tipo de motivação, então eles vão vendo a importância, vão vendo que essa língua está imbuída mesmo no nosso meio, a língua inglesa está mesmo no nosso meio, né? “((...))vai as marcas de roupa, olha a sua camiseta, olha o seu tênis, vai ver que tudo tem uma marca.” Outra coisa que eu falo “Vocês já observaram nessas lojas grandes, vai lá no *Centershopping* e olha lá, tem uma loja lá que vai fazer uma liquidação, aí você vê por exemplo, 10% *Off*, o que quer dizer isso?”, Aí eles já gritam, “Ah, é desconto, professora, ah, então *off* quer dizer desconto?” “É, tá vendo, vocês já sabem, tá no dia-a-dia né? pra começar quando eu falo do creme dental, do sabonete, vocês já começam, né? já levantam usando a língua inglesa, porque você vai tomar banho com o sabonete, vai usar o *close-up*, vai usar o palmolive, então isso tudo tem a ver com a língua inglesa, ok?”

Bom, na questão dezesseis, né?,...,....bom aqui né? acho eu já respondi a quinze, na quatorze, mas vou falar novamente. Após a graduação, como está o seu processo de aprendizagem de língua inglesa? Bom, eu creio que está bom, mas posso melhorar ainda né? Eu tenho buscado, eu tenho buscado renovar né? eu tenho buscado ((...)) dos primeiros dias

né? no meu primeiro ano de, de professora, de sala de aula, eu confesso que no primeiro momento eu tinha medo de falar né? eu ficava, me trancava e,..., queria falar mais a, estudar mais a gramática né? e usava a fita, mas hoje assim, eu confesso, eu não tenho medo de falar, eu chego, eu amo, assim, com grande amor, trabalhar com a 5ª série, eu chego lá “*What’s your name? My name’s Marta*”, eu já chego lá falando em inglês no primeiro dia, os meninos ficam doidinhos “Oh, professora, fala a nossa língua, não entendo essa língua não!” E eu falo de novo e dou risada e pulo e, e faço assim a maior farra até que eles entendem o que eu tô falando, ((...)), “*My Name’s Marta, what’s your name?*” E começo a perguntar a cada um sabe? e eles vão assim naquela maior empolgação, todo mundo prestando atenção, e aí outro pergunta, “*Where are you from?*” “*I’m from [nome da cidade natal dela], and you?*” Aí eles falam, “*I’m from [nome da cidade natal dela].*” Aí eu digo, *No, no, no. You are not from [nome da cidade natal dela],* {risos}, então assim, é bom demais, sabe? quando você tem interação, então eu acho assim, que eu sinto que agora eu tenho interação com a língua inglesa {final do lado A da fita 1}, né? pessoas nativas, dos Estados Unidos, da Inglaterra, então eu tenho tido essa oportunidade, esse espaço pra tá ouvindo, porque eu acho que uma das dificuldades nossa é o *listening*, nós temos muitas dificuldades em ouvir né? um falante nativo, às vezes a gente fala, acha que fala bem, acha que né? que ouve bem ali no *tape* mas não é, quando você chega né? se depara com um nativo, a gente tem muita dificuldade né? devido a, a rapidez com que eles mencionam as palavras, mas assim, graças a Deus, eu tive essa oportunidade de tá tendo contato né? de tá ouvindo nativos né? e isso é, serve pra ampliar né? o meu processo de aprendizagem de língua inglesa, de inglês, como eu mencionei, porque o professor é aquele que tá aprendendo né? Outra coisa também assim que tem me ajudado muito né? o ano passado, eu trabalho no município também, e nós temos cursos né? no [nome do órgão da prefeitura], cursos pra gente estar falando de nossas dificuldades na sala de aula, do nosso processo de aprendizagem, de ensino e aprendizagem na sala de aula, então é o encontro da língua inglesa, têm os encontros, então assim, esses encontros, a partir do ano passado assim me ajudaram muito, me ajudaram a ter uma outra visão da sala de aula, então eu acho assim que eu sinto né? que esse ano de 2005 pra mim foi um novo ano, está sendo um novo ano né? na amplitude dos meus conhecimentos, no modo de trabalhar, eu tô assim, cada ano eu procuro renovar o meu modo de trabalhar né? com a língua inglesa, então ali né? nesses encontros de língua inglesa no [nome do órgão da prefeitura], então a gente tem essa oportunidade de estar trocando as experiências, vendo aquele colega ali sofrendo né? contando suas experiências, contando o que tá dando certo, o que não tá dando certo, então você vai pegando um pouquinho de cada um e vai também dividindo a sua experiência, nós vamos cooperando uns com os outros né? umas com as outras e, graças a isso né? nós vamos renovando, então eu sinto assim que esse ano de 2005 pra mim foi né?, tá sendo um ano de renovação, então é um ano assim que eu estou refletindo, fui refletindo, vendo 2004, as nossas experiências e fui refletindo sobre o contexto de ensino, o contexto de aprendizagem da língua inglesa né? então, coisas novas surgiram, modos novos de trabalhar né? com nossos alunos, de ver os nossos alunos, então tudo isso né? eu tenho aprendido e quero aprender muito mais, estou de coração aberto. E nesse cursos, foram professores da universidade nos ministrar né? e levaram coisas novas, tinha muita coisa assim que eu já tinha visto ali dentro da, eles trabalharam muito na área de leitura de língua inglesa e então tudo está relacionado também com a leitura, qualquer área, da língua portuguesa, como eu fiz pós-graduação, então foram coisas ali que eu já tinha visto na pós-graduação, mas tinha pessoas que nunca tinham visto, não tiveram a oportunidade de fazer uma pós-graduação, às vezes não fez o Curso de Letras na [nome da universidade federal que ela cursou], então foram coisas muito profundas que nos ajudaram bastante, então foi muito bom.

Bom, a questão dezessete, “Na sua opinião, como se configura o ensino de língua inglesa nas escolas públicas e particulares?” Bom, eu né? vejo assim que né? como eu falei né? na questão acima, nós professores de, de língua inglesa, aliás eu acho assim que o ensino de língua inglesa, nós temos tentado né? inseri-lo da melhor forma né? então é um, é um, é exigido né? em todas escolas, do currículo né? então é obrigatório esse ensino de língua inglesa, embora tenha escola que tenha uma, só tem uma escola de, só tem uma aula de língua inglesa por semana, é muito pouco né? e eu acho assim, o espaço também né? às vezes a sala de aula tem trinta, trinta e cinco, às vezes até quarenta e cinco alunos por sala, então é muito difícil ensinar uma língua estrangeira para um grande número de alunos né? porque o ideal para um bom ensino de uma língua estrangeira seria uma sala com quinze, no máximo vinte alunos pra ter um bom ensino, pra você ter uma comunicação assim com cada aluno, poder trabalhar as habilidades né? de cada um individualmente, mas numa sala de quarenta e cinco alunos, quarenta alunos fica quase impossível você fazer esse trabalho, então você tem que fazer mais a leitura coletiva, um ditado, uma coisa assim, pra você fazer uma né? uma aula individual com cada um, fica um pouco complicado, mas né? na escola particular também né? não sendo de cursinhos específicos, escolas específicas em língua inglesa né? como [nome de um instituto de língua inglesa], [nome de outro instituto de idiomas], então lá né? têm essas oportunidades, são salas de doze, quinze alunos, então lá tem melhores condições, o aluno aprende mais, porque eles têm três horas de aula por semana e né? com poucos alunos na sala, tem mais recursos, então umas das coisas também que tem faltado, assim na escola pública, o governo não tem mandado livros de língua inglesa pra gente tá trabalhando, então tem muita difi-, essas dificuldades né? não tem material, porque a língua inglesa precisa de material, precisa de muito material didático né? pra gente tá trabalhando. Às vezes a gente tem a televisão, o vídeo né? você arruma algumas fitas né? tem um material muito bom né? do, do telecurso, alguns filmes, mas isso é pouco né? a gente precisa de mais, de mais material, às vezes você quer trabalhar mais textos com os alunos, mas fica difícil porque às vezes não tem o xerox suficiente na sala, na escola,.....e também muitas vezes né? o aluno não valoriza o ensino de língua inglesa, ele desvaloriza, não dá valor, o devido valor que deveria ser dado.

Na questão dezoito, “Como você visualiza a situação do professor de língua inglesa hoje nos diversos contextos que se pode atuar?” Bom, em primeiro lugar né? assim, olhando pras escolas municipais, pras escolas estaduais, eu acho assim que o professor de língua inglesa tem sido muito discriminado né? os outros, pelos nossos colegas mesmo, eles tem nos olhado assim com, maus olhos né? eles acham assim que a língua inglesa não é uma língua importante, não é uma disciplina importante igual as outras matérias né? e alguns falam “Ah”, que não precisa né? é triste ouvir às vezes colegas falando, nos criticando, criticando a nossa disciplina, que a gente conquistou com suor, estudou do mesmo jeito que eles estudaram, às vezes até mais pra estar ali né? e eles, tem gente que “Ah, por que? Por que, língua inglesa? Não sei porque que ensina língua inglesa pra esse meninos, que eles não aprendem nada?” Então, mas hoje eu não vejo isso porque os alunos não estão tendo dificuldade de aprender só língua inglesa, eles estão tendo dificuldade de aprender tudo, então acho que isso não é motivo né? falar que os alunos não aprendem a língua inglesa, porque hoje está em geral, a dificuldade está em geral, do ensino geral, os alunos estão com dificuldade em tudo, eles não estão estudando, então eu acho que nós deveríamos em primeiro lugar ser valorizados, respeitados pelos nossos colegas de trabalho né? não só, só porque eu, eu ensino uma língua que não é do meu país né? que eu vou ser desrespeitada? Então, a gente deveria ser muito respeitado, privilegiado de estar ensinando uma língua que não é a língua que nós falamos, que não é fácil de aprender, então acho que deveríamos ser respeitados. E por outro lado né?

muitas e muitas situações, os profe-, as pessoas têm nos procurado, têm visto né? o valor de aprender a língua inglesa, como hoje a pessoa ingressa numa escola particular ou mesmo na [nome da universidade federal que ela cursou] é aí que a pessoa vai ver que né? que ela deveria ter estudado a língua inglesa e que o professor de língua inglesa tem valor, porque hoje, até mesmo na graduação, o professor né? os professores estão dando textos em língua inglesa para os alunos apresentarem seminários, eu mesma passei por uma experiência dessa, tem uma colega que tá fazendo Enfermagem na [nome de uma universidade particular], então, no ano passado, no final do ano ligaram aqui uma equipe desesperada me pedindo pra fazer a tradução de um texto de dez páginas né? cinco textos assim, fazer tradução daquele texto de dez páginas porque a professora tinha passado o texto, elas tinham que apresentar o trabalho na sala de aula e elas não sabiam, não davam conta de traduzir o texto, então isso né? nessa questão, nós temos sido valorizados porque eles estão vendo né? a importância né? mas é depois que amadurece, que chega lá que eles estão vendo que é importante, então acho assim que as pessoas têm que, que acabar com esses mecanismos de resistências e, parar de nos discriminar né? a língua que a gente ensina, todo profissional tem que ser respeitado no seu trabalho né? de acordo com aquilo que ele ensina, tem que ser respeitado, seja Português, seja Inglês, seja Ciências, mas nós temos que ser respeitados.

Bom, a questão dezenove, “Além da língua materna, quais foram os encontros com outras línguas (segundas ou estrangeiras) que teve durante sua vida?” Bom, no momento eu estou me preparando {risos} pra, pra estudar né? a língua espanhola, vou fazer espanhol porque eu acho que além da língua inglesa né? a língua espanhol, éh,..., espanhola é a terceira língua mais exigida né? hoje ela está sendo muito usada no mestrado, no doutorado, no dia-a-dia, têm muitas coisas né? tá sendo imbuída aqui no nosso meio, então eu estou preparando, já estou né? ingressando no curso de língua espanhola duran-, éh, devido às necessidades né? que eu tenho visto que é preciso fazer mais uma língua além da materna e da língua inglesa, tem que aprender mais uma língua né? então, eu estou me preparando pra começar agora né? o estudo da língua espanhola.

Questão vinte, “Como foi seu primeiro contato com a língua inglesa?” Bom, o meu primeiro contato com a língua inglesa foi através da, da escola mesmo né? no ensino fundamental que eu aprendi desde a 5ª série quando eu estudava, já se ensinava a língua inglesa desde a 5ª série né? e também depois né? ouvindo pessoas nativas falando né? na televisão também, então esse,..., né? mas o meu primeiro contato foi através da escola.

A questão vinte e um, “Como se deram seus outros contatos com a língua inglesa após este acima descrito?” Os outros foram através de pessoas estrangeiras né? como eu mencionei na questão acima, que eu tive a oportunidade de estudar inglês com uma americana né? então eu tenho conhecimento do inglês britânico e tenho conhecimento do inglês americano, e tive oportunidade de tá ouvindo pessoas né? missionários, da Inglaterra, do Reino Unido, dos Estados Unidos que vêm até aqui em [nome da cidade] né? então eu tenho, sempre tenho oportunidade de tá ouvindo essas pessoas, então esses foram os contatos né? que eu tive né? ainda não fui a nenhum desses países, mas eles já vieram até mim né? ((estudei?)) pessoas que vêm até aqui, então esses são os meus contatos com língua inglesa, e através da escola específica de inglês que eu fiz também, o [nome do instituo de idiomas]. Então, foram esses os contatos.

Na questão vinte e dois, “Você poderia dizer qual deles te deixou as melhores e as piores lembranças?” Bom, as piores lembranças eu acho que quando assim no momento de, lá, quando eu falava engraçado, porque o mineiro puxa muito o r, e lá em [nome da cidade], eu comecei a fazer o meu curso lá, então um dia, quando a gente lá na *Presentation*, então eu falava engraçado, então a professora perguntou né? fez uma, uma pergunta lá, de onde que eu era, e eu puxei o r [nome da cidade natal dela], então os colegas riram por eu ter puxado muito o r né? e, né? perguntou “*Where are you from?*” “I’m from [nome da cidade natal]”. Então eu puxei o r, então eles acharam graça, mas eu pensei que eles estavam achando graça do meu inglês, então a partir daquele momento eu, eu comecei a criar mecanismos de resistências né? então foram um desses motivos que me fizeram às vezes ter medo de falar né? de pronunciar a, o inglês, então eu acho que isso foi a minha pior lembrança, eu fui trazendo isso pra universidade né? e os meus melhores momentos foram né? quando eu tive a oportunidade de tá estudando com uma pessoa nativa, de tá ouvindo né? e, de tá falando com aquela pessoa e saber que eu podia, que eu tinha condições de falar e de ouvir e aquela pessoa poderia me entender, e no final de 19-, de 2004, eu fiquei conhecendo uma inglesa e né? eu conversei um pouco com ela, falei com ela que eu não sabia falar inglês não, mais ou menos, então eu fui conversando com ela “Ah, você sabe falar inglês sim.” Eu disse, “Uai, que bom que você me entende e acha que eu estou falando bem!” {risos}. Então isso pra mim foi uma lembrança boa, tem sido uma lembrança boa de que eu melhorei né? eu,...,...., melhorei o meu processo de aprendizagem da língua inglesa.

Bom, aqui na questão vinte e três né? pra falar sobre o meu processo né? minhas habilidades. Bom, eu acho assim que no ouvir, ah, eu ainda tenho assim,...,...., dificuldades, eu tenho algumas lacunas que eu preciso preencher, eu preciso ouvir mais, porque o *listening* né? às vezes a gente tem muita dificuldade no *listening*, e então eu tenho, eu sinto que eu tenho que escutar mais, estar mais em contato né? no *listening* pra que eu né? treine mais os meus ouvidos. O falar eu sinto que eu melhorei bastante né? eu tinha medo antes, eu criava mecanismos de resistência pra falar e, procurava não falar, então hoje eu sinto vontade de falar né? de falar, falar com as pessoas, de falar com meus alunos né? geralmente eu falo é mais na minha aula, eu ministro mais a minha aula é em inglês, principalmente na 5ª série né? porque 7ª, 8ª, eles já têm mais dificuldades, você tem que dar aula em português e inglês, explicar tudo em português, depois explicar no inglês porque senão eles não entendem não. Agora, 5ª série, eu procuro assim, aproveitar o máximo porque eles estão naquela sede de aquisição, porque é uma língua nova pra eles, muitos não chegaram, não viram o inglês, não tiveram a oportunidade, então eu procuro falar muito com eles né? Então, assim, meu desenvolvimento melhor é com as quintas séries, com os trabalhos de 5ª série. Leitura em língua inglesa assim também eu não tenho dificuldades, porque eu acho que uma das coisas assim que me motivou muito na universidade foi, que eu fui boa assim, foi o processo de leitura né? então teve um professor assim que passa-, que passou livros da área da Filosofia, da História pra gente tá estudando, então aqueles livros grandes, e eu buscava ler aquilo, entender, e aprendi um processo de leitura muito importante né? de língua inglesa, como se ler em língua inglesa, então eu sempre procuro ler. Escrever né? eu acho que tenho escrito pouco, tenho trabalhado mais na sala de aula, termos gramaticais, aquilo que está nos livro né? os exercícios, mas eu acho que eu tenho que escrever mais né? redigir, dissertar né? porque às vezes você fica acomodada muito no, no contexto da sala de aula e escreve muito pouco, então estou precisando de escrever mais. Mas, o meu processo de escrita também melhorou muito porque eu pensava em português e escrevia né? no início escrevia como eu estava pensando no português e não é assim. Então, uma das coisas que melhorou também é

que isso eu tive que buscar sozinha, foi uma das coisas que o professor falou comigo, uma das deficiências que eu tinha era essa mania de escrever como eu estava pensando né? no português eu ia e passava pro papel, não era assim, não é assim, nós sabemos que não é assim. Então, hoje eu tenho melhorado isso né? e tenho observado isso, a gente melhora observando os escritos dos livros né? pega um texto e escreve, olha né? observa como que se escreve e vai produzindo, reproduzindo o nosso, então eu procurei melhorar assim o meu processo de escrita, e acho assim que né? que tem muita coisa a melhorar, mas em vista do que era do início, eu acho que foi uma grande evolução que eu tive nesse meu processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Bom, a questão vinte e quatro, “Como você relacionaria a sua experiência de aprendizagem da língua inglesa antes, durante e depois do curso?” Bom, antes né? eu tive né? assim, lá no, no ensino fundamental, as minhas melhores notas eram em língua inglesa né? então, desde lá eu assim tive uma vontade né? então, eu tinha notas boas durante né? o meu cur-, o meu ensino fundamental. Depois, na universidade né? eu tive,..., problemas né? tive, eu criei muitos mecanismos que me dificultá-, dificultaram o meu processo de aprendizagem da língua inglesa, então eu tinha aquele medo, aquela resistência, aquele medo de falar, medo de falar errado, medo de ser CRIticada, então eu fui criando esses mecanismos dentro de mim e, a partir do momento que eu aprendi a trabalhar com eles né? foi, eu tive uma visão diferente do, da língua inglesa. Depois, também né? como eu mencionei numa questão acima, eu encontrei dificuldades no meu primeiro ano né? porque ainda tava um pouquinho com resistência, com medo de falar errado, e quando você vai pra sala de aula, você vai inexperiente, você ainda vai assim levando um pouquinho daqueles mecanismos, mas a partir do momento que eu aprendi trabalhá-los dentro de mim, que eu vi que era capaz, que eu podia, que eu era capaz de vencer né? então eu, eu aprendi a ser firme, busquei firmeza, porque eu vi que eu tinha que ser FIRme naquilo que eu estava falando, naquilo que eu estava ENSinando, então acho que eu melhorei, acho assim que eu tenho tido uma boa experiência né?, principalmente agora, acho que é o meu melhor momento da minha experiência tá sendo né? agora, este ano, então, igual eu falei assim que eu Amo trabalhar com a 5ª série e eu tenho, eu tenho onze quintas séries né? eu tenho nove numa escola e duas na outra, então isso me alegra muito, esse trabalho que eu faço com a 5ª série e, as experiências, as lutas tinham que acontecer pra eu chegar onde eu cheguei agora né?, onde eu estou hoje e eu não canso de buscar, eu não canso de, de buscar coisas novas pra melhorar esse meu processo de ensino e aprendizagem, de aprendizagem da língua inglesa, porque cada dia, às vezes através do colega que te oferece uma coisa nova, que te oferece uma sugestão nova, então tudo isso eu tô aprendendo. E, uma coisa assim que eu acho bom que tava lá em cima, é a, a troca de experiências com os colegas né? porque às vezes alguma coisa que você está em dúvida, você pergunta o colega, ou alguma coisa que o colega está em dúvida, aí ele pergunta, te questiona, e também eu fui vendo assim que não é só eu que tinha problemas, não era só eu, a MAIoria dos professores tem as mesmas dificuldades, apresentam até hoje as mesmas, têm uns que não venceram, né? que ensinam inglês, mas não sabem realmente, não sabem e o pior é que não buscam né? aprender, então eu fui vendo isso, fui vendo esse universo e fui vendo que esses outros são igual a mim mesmo, os que dão aula, a maioria no estado, no município, são iguais a mim mesmo, têm as mesmas dificuldades, enfrentam o mesmo contexto, então eu não tenho o que temer né? eu só quero estar crescendo a cada dia, ampliando o meu conhecimento, tá me relacionando com pessoas nativas né? pra tá aprofundando e né? eu pretendo estudar mais o inglês também né? quando esta pessoa lá da Inglaterra, tem essa colega, virá pro Brasil pra morar aqui, eu falei pra ela que eu vou estudar

inglês, vou ensinar português pra ela e ela vai me ensinar inglês, então eu pretendo né? além do espanhol que eu vou estar fazendo o curso, eu vou aprofundar mais o meu inglês também, que é, eu vejo que é necessário.

Na pergunta vinte e cinco, “Na graduação você tinha chances de usar o inglês fora do contexto de sala de aula? E hoje? Isso acontece?” Bom, na graduação, como eu falei, quando eu estava prestando o meu curso de graduação, o meu serviço era de, como empregada doméstica, então eu não tinha oportunidades de exercer o meu inglês fora, mas assim o que eu exercia era através dos livros, porque eu descobri que inglês, a gente aprendia estudando né? só com aquilo né? que é exatamente o que eu falo com meus alunos “Não é só com o profe-, o que o professor éh, passa na sala de aula mas, aprender inglês, o bom aprendiz da língua inglesa ele tem que ser curioso, tem que buscar, tem que navegar dentro dos livros, tem que comer mesmo, alimentar o seu dia-a-dia né? pra que seja um bom aprendiz, caso contrário isso não leva a nada né? Então assim, lá durante a minha graduação, eu não tive essas oportunidades né? Mas depois, após, que eu comecei a ter experiência né? dentro da sala de aula que né? que foi a minha primeira oportunidade, foi aparecendo, fui conhecendo essas pessoas né? esses nativos e, na escola, no [nome do instituto de idiomas], então a gente tinha oportunidade de falar, ler né? fazer as avaliações, então eu tive né? essas chances e hoje eu estou tendo essa chance também né? tive após a graduação né? nos primeiros anos e hoje né? a cada dia eu tenho essa chance né? de tá,..., usando o meu inglês.

Bom, na questão vinte e seis, “O que mais lhe incomoda em relação á língua inglesa?” Bom, o que mais me incomoda é a desvalorização da língua inglesa no nosso meio, éh, tanto dos alunos né? quanto dos colegas, porque eu acho por exemplo igual na escola, eu esqueci de mencionar acima, nas escolas municipais, muitas delas, o inglês não é visto como uma disciplina, é visto como uma atividade, ou seja, não há conceitos na língua inglesa, ela não é avaliada, então não tem nota. Então, há uma grande dificuldade pra trabalhar com os alunos nas escolas que não têm nota em língua inglesa, porque eles já têm mecanismos de resistência pra aprender essa língua, e se não tiver uma nota, aí que eles não querem mesmo, eles questionam, “Pra quê que eu vou aprender, pra quê que eu vou estudar isso se não tem nota?” Então, eu questionei o ano passado né? 2004 eu trabalhei numa escola municipal que não tinha nota, então eu tive grandes dificuldades pra trabalhar com esses alunos né? e foi assim, eu fiquei muito entristecida, porque eu preparava né? buscava, e fazia curso, trabalhava com carinho né? às vezes a supervisora falava “A professora não está na aula porque estava lá no curso, buscando algo pra vocês e vocês não estão valorizando, ela é uma pessoa que tem potencial, que tem capacidade, vocês não estão valorizando o que ela tá ensinando.” Então, isso me incomoda muito né? essa questão dessa desvalorização da língua inglesa, eu acho que ela tem que ser avaliada como qualquer outra disciplina, tem que ser vista como disciplina como qualquer uma, que só assim mesmo sendo avaliada, os alunos não, ainda não dão valor, quanto mais quando, quando não é avaliada, aí é que eles não fazem. Então, acho que é muito ruim o professor preparar a matéria e o aluno não dar valor naquilo, não olhar para aquilo né? e principalmente quando você chega na sala de aula, entra lá na porta e o aluno já fala, “Lá vem a professora de língua inglesa, não sei pra quê que existe inglês!” Então, acho isso ruim né? de você ouvir isso, então isso é uma coisa que me incomoda muito, que,..., me entristece muito essa realidade, então assim na escola estadual tem sido diferente um pouco, por que né? depois que saiu o ciclo de linha, porque era ciclo né? desde 2000, então a escola estava passando pelo sistema de ciclo, então a avaliação era A, B, C, então o aluno também não dava muita importância não. Mas agora, 2004, passou a voltar o sistema de notas,..., e assim foi,

teve uma melhora, porque o aluno já começou a preocupar um pouco em ter uma nota, obter uma nota, mas isso não é só com a língua inglesa, o aluno está defasado, a apren, o processo de aprendizagem deles está defasado né? ele tá com deficiência em todas as disciplinas. O nosso aluno atual hoje não tem estudado, não sei se os pais não têm olhado, não têm ajudado os filhos em casa, mas eles não têm estudado, então isso né? é o que me incomoda, a falta de interesse dos alunos e dos próprios colegas que desmotivam, que querem nos desmotivar,..., em relação ao ensino da língua inglesa.

Bom, a questão vinte e sete né? “O que você acha que poderia melhorar no seu inglês?” Bom, é o que eu falei, o que tem que melhorar mais é o meu *listening* né? e procurar falar mais, e eu quero assim tá buscando novas estratégias né? pra tá aprendendo mais, falando mais, buscando mais,..., a, a melhoria do meu processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, então eu acho que isso eu tenho que melhorar mais né? escutar mais.

Na questão vinte e oito, “O que você sente quando ouve um nativo falar inglês, seja pessoalmente, em filmes, em conferências, congressos?” Bom, a primeira coisa né? que eu sinto, eu procuro ficar atenta {final do lado B da fita 1}. Voltando a questão do ouvir né? do falar, então eu já comentei aqui no filme né? eu acho muito importante hoje ter uma nova visão, quando eu ouço um filme em inglês e consigo né? éh, traduzir, entender o que que, o que que as pessoas estão falando sem precisar ficar lendo a legenda, então acho muito bom, e quando também chega um nativo né? que ele conversa né? eu falo, que eu posso perguntar alguma coisa em inglês pra ele, então acho muito bom quando ele me entende né? às vezes a gente fica um pouquinho inibido né? de perguntar pro nativo porque,..., “Será que nossa, eu vou falar correto?” Então a gente sente um pouquinho inibido, mas hora que você acostuma é muito bom, você poder tá falando com aquela pessoa na língua daquela pessoa, então eu vejo isso né? como gratificante né? hoje pensar que eu posso me comunicar com uma pessoa nativa da língua inglesa, né? e,..., nas conferências também, eu tive oportunidade de ouvir pessoas falando inglês, sermões de igreja, então, “Opa, tô entendendo tudo aqui!” Às vezes, eu chego até a anotar no papel né? que a pessoa vai falando e eu vou anotando ali o que que ela tá falando. Nas músicas também né? quando eu ouço música em inglês, eu costumo estar copiando no papel pra tá testando o meu, meu conhecimento né? é uma oportunidade de testar o meu conhecimento.

Na vinte e nove, “Como você se vê ao conversar com falantes nativos de língua inglesa?” Bom, no primeiro momento eu fico um pouquinho apreensiva, com medo, “Será que ele vai me entender? Será que eu vou falar correto, se a minha pronúncia está correta?” Então, no primeiro momento é o momento de apreensão, então depois eu vou me acostumando,..., né? às vezes eu falo em português e vejo eles, “Ah, não entendeu!”, pergunto uma coisinha, duas né? a hora que eu vejo que vai me entendendo, eu vou me desenvolvendo mais, mas às vezes eu ainda fico um pouco inibida {risos}, mas assim quando surge a oportunidade, eu, eu falo! E nós temos uma coisa né? porque às vezes a gente pensa que fala muito bem o inglês, sabe conversar muito bem, mas quando a gente depara com um falante é, é diferente a coisa, porque eles né? é igual aqui, nós que temos vários sotaques, vários linguajares, então, cada um né? éh, de cada região também lá dos Estados Unidos, seja da Inglaterra, eles têm os seus linguajares, seus sotaques, às vezes é um sotaque mais diferente, uma pessoa que conversa mais rápido, mais cantado, então você tem mais dificuldade pra entender essa pessoa né? principalmente os homens, nossa!, porque falar com homem é mais difícil, o homem fala mais rápido e ele é mais difícil de compreender, a mulher já é mais fácil da gente compreender né?

e a gente ouvir, conversar com a mulher, porque a linguagem dela é mais fácil, agora tem homem que às vezes fala tão, tão rápido que as palavras ficam tão juntas que a gente tem dificuldade pra conversar com essas pessoas.

Éh, questão trinta, “O que você considera como fundamental para ser bem compreendido quando conversa em inglês com nativos e não-nativos?” Bom, eu acho que um fator importante pra que haja compreensão é que a gente tenha uma pronúncia correta, porque pro inglês, seja ele britânico ou americano, a pior coisa pra eles é conversar com uma pessoa com a pronúncia ruim, com a pronúncia difícil, então eles preferem que você fale na sua língua, faça gestos, gesticule, que eles te entendam do que você falar uma pronúncia de difícil compreensão pra eles, não pronunciar corretamente e, tanto para os não-nativos também, porque quando você fala uma coisa, às vezes né? eu falo isso, eu me lembro assim do meu processo de aprendizagem, às vezes eu queria falar as coisas em inglês né? lá na, na graduação, mas eu não sabia falar a pronúncia correta, então eu falava a palavra do jeito que ela era e não a pronúncia dela né? o professor falava “O que?” Então, isso é o que acontece hoje comigo, às vezes o aluno pergunta alguma coisa, que a pronúncia da palavra é totalmente diferente né? o *my*, eles têm uma mania de falar éh, *my name* né? /mi/ *name*, /mi nâme/, (((...))), eu falo assim “What’s this?” né?, então isso né? então essa dificuldade de pronúncia,..., que, que tem né? que dificulta a compreensão de fil-, dificulta a comunicação né? a nossa comunicação com os nativos e eles não gostam de falar com pessoas que não pronunciam, com pessoas que não têm fluência na língua deles né?.

Bom, “Quais as sensações em relação aos sons da língua inglesa?” Bom, o primeiro momento também é de apreensão,..., né? o segundo momento é,..., eu acho que é preparar os ouvidos para que eles sejam acostumados àquele som,..., né? porque tudo na vida da gente é questão de treinamento, então a primeira sensação é uma sensação de,..., insegurança,..., medo, mas depois a partir do momento que a gente vai acostumando, você sente uma sensa-, uma sensação de prazer, quando assim, pra mim né? a primeira sensação a hora que eu vejo meus alunos pronunciando aquilo corretamente, o que eu falei, aquela palavra, é tão bom né? e o professor, quando você começa a ter a experiência lá dentro da sala de aula, você é capaz de identificar uma pessoa, um aluno que falou errado lá no meio de quarenta, então {risos}, eu acho muito engraçado né? eu tenho no, no município, as salas são de trinta e um a trinta e cinco alunos, e às vezes eu tô dando a lição pra eles né? “*Repeat, please*”, e eu escuto, sou capaz de, de identificar a pessoa que errou lá no, no meio deles lá né? e vê aquele som, sai aquele som desagradável no ouvido da gente, né? então isso, a gente pode sentir né? o,..., através disso né? da sala de aula, através do som da palavra, da pronúncia não correta do nosso aluno, éh, a gente pode ter, tirar uma base do que é que o, o nativo sente quando a gente pronuncia né? os sons errados pra ele, então é o que, né? uma sensação esquisita, quando erra, que você é capaz de identificar lá no meio, então é o que você sente,..., assim, essa sensação de insegurança. Mas, no mais, quando eu aprendo, nós aprendemos a falar, mencionar corretamente as palavras em inglês, os sons da língua inglesa, eles são muito bons,..., né? são bons aos nossos ouvidos, então, depois que você acostuma com eles, que você familiari-, tem uma familiaria-, cria uma familiarização com ele, você começa a vê-los de outra, em outro ângulo né? de um outro modo, então isso é muito bom,..., então o, o importante é acostumar-se com estes sons, que né? no primeiro momento são difíceis, mas a partir do momento que você vai se relacionando, vai se interagindo com eles, você passa a vê-los de outro modo e ser, sentir uma sensação de prazer em aprender,..., a relacionar com a língua inglesa.

Na questão trinta e dois, “Com que sons você tem ou lembra de ter dificuldades {risos} em produzir em inglês?” Ai, é o som do /th/, oh, mas era difícil! Esse assim foi difícil, os alunos também, eu lembro que o professor ficava me ensinando a dobrar a língua, a conversar com a língua entre os dentes, até hoje eu não sei se eu falo corretamente né? “*they, they*” então eu fico lá falando pros meninos “*they, they, thing, I think so*”. Ah esse /th/!, éh, foi difícil, viu? Mas, eu acho assim que né? eu tenho vencido, *three, three*, então é, tem que colocar a língua entre os dentes,..., então, é engraçado quando nós vamos pronunciar a terceira pessoa do singular, aí os meninos criticam até né? porque tem uns, você acaba falando uma palavra engraçada assim no português, *they, they*, eu tenho uma fita, que ensina né? a pronunciar essa palavra, então a mulher põe a língua lá entre os dentes, aí os meninos acham muito engraçado aquilo, e falam assim “Olha, que linguão, professora!” Eu falo assim, Mas é assim mesmo, você tem que colocar o linguão entre os dentes e falar *they, they, think, I think,.....*, então, esse som do /th/, é o que eu acho que nós temos, que eu tenho visto que os meus alunos também têm tido muita dificuldade.

“Como você avalia sua entonação em inglês? Tem recebido comentários a respeito? Comente.” Bom,..., do início, eu acho que era muito desentoadada né? porque eu ficava com medo e acabava assim não sendo né? não falando assim no tom correto, mas hoje assim eu acho que tô né? segura, tem essa segurança na sala de aula, então eu me, quando eu sinto que eu erro né? a entonação, eu me, eu mesma me corrijo, então assim eu tenho buscado melhorá-la cada dia mais né? falar o tom correto, isso a gente só melhora lendo, né? fazendo certinho, isso quando eu fiz o curso lá, tive a oportunidade de estudar no [nome do instituo de idiomas], eu fui corrigida nisso, na entonação certinha né? então, eu procuro olhar direitinho, escutar direitinho nos textos antes de ir pra sala de aula, eu ponho a fita né? quando eu não quero levar o som pra sala, eu ouço em casa primeiro e, ponho assim, procuro fazer a entonação certinha, pra que meus alunos também o façam, e às vezes assim, tem hora que ponho eles pra ler sozinhos, eles desentoam, assim, “Epa, não é assim, não! Eu vi coisas erradas!” Então, isso é muito,..., engraçado.

Então, a questão trinta e quatro. “Para você, é mais fácil falar ou escrever em inglês?” Bom, eu acho que falar {risos}, escrever é mais fácil do que falar, porque mesmo que a escrita tenha mais regras, eu acho assim, que é mais fácil falar, éh, escrever do que falar, porque escrever, por exemplo, você pode escrever algo no papel e passar pra um nativo e ele vai te entender. Agora, se você vai falar algo, algo e sai tudo errado, aí o nativo não vai te entender, então você escrevendo ali no papel, você, ele pode te entender, então acho que a escrita é mais fácil do que a fala. Então, é isso que eu tenho percebido né? devido as experiências,..., mas assim, quando você aprende a falar direitinho, falar também não é difícil, tem que falar certo né? porque o falar é a questão da pronúncia mesmo, porque se a gente pronunciar a palavra errada, você não é compreendido, porque tem palavra que é totalmente diferente, né? então, é isso, então, escrever, você não vai preocupar com pronunciar, então, a escrita para mim é mais, é mais simples, mesmo que você tenha que seguir uma estrutura né? seguir as normas gramaticais, você né? você pode ser melhor compreendido escrevendo, por um nativo né? do que falando, então eu acho mais fácil a escrita.

Bom, na questão trinta e cinco, “Comente sobre o contexto onde você trabalha. Não é necessário identificar o contexto.” Bom, o primeiro contexto, o primeiro lugar, eu trabalho numa escola do estado né? que tem três anos, quase três anos que eu estou nessa escola, na mesma escola. Lá nessa escola, é uma,..., éh, os meninos de lá são de classe de níveis baixos

mesmo, têm grandes dificuldades de aprendizagem em todas as áreas né? de todas as disciplinas, não somente da língua inglesa, e ali, esses meninos, eu creio, vejo que assim que eles têm muita resistência pra aprender a língua inglesa. Então, no primeiro momento que eu chego lá, eles querem que fale só em português, então eu tenho que dar aula, às vezes tem que dar aula no português, no inglês pra eles, mas eu tenho passado pra eles que eu não sou professora de inglês, eu tô, eu sou professora de português, não sou professora de português, sou professora de inglês! Eu ensino português, mas eu tô ali pra ministrar aulas de inglês, então eles, “Ah, professora, fala a nossa língua que essa não é a nossa língua não!” Eu falo assim, “Não, mas eu sou professora de língua inglesa, eu vou ministrar a aula em língua inglesa!” E, assim, eles têm grandes dificuldades de aprendizagem, têm muitos que se interessam né? são abertos pra aprender, mas têm outros que têm suas dificuldades né? e falta muito material, eles não, como eu falei, não têm livro, não é oferecido livro, tem que comprar o material, tem gente que tem problema financeiro, outros é porque, falta de, de..., de interesse mesmo, não adquire o material. Então, é muito difícil né? você tem grandes dificuldades de trabalhar com a 5ª e 6ª porque não tem material, não tem o livro né? então tem que passar muitas coisas no quadro, ficar a base de mimeógrafo, não tem xerox necessário né? tem a quantidade certa lá, e tem muita coisa, tem muita coisa pra trabalhar com eles, mas às vezes não pode explorar tudo que tem que, pra trabalhar com eles, devido, devido à lentidão, porque eles são lentos, não pode ir além né? você tem que, às vezes tem que voltar ali, ficar esperando, com calma, porque eles não produzem muito, tem di-, di-, éh, grande dificuldade de produção, então, é uma, uma escola assim que eu tenho que ir mais devagar com eles né? o ano passado teve várias recuperações, alguns ficaram de dependência né? mas assim, éh, eu tento né? trabalhar do melhor modo possível com eles. A 5ª série, como eu falei, gosto muito de trabalhar com a 5ª série, então eu tento explorar o máximo deles, eu trabalho muito com *Oral Class* né? eu trabalho com eles, mais na 5ª série, mais aula oral do que aula escrita, e na 5ª série, uma coisa assim que me deixa feliz, porque os alunos participam mesmo, gostam, falam, então eu leio, leio texto, fico repetindo com eles, ensinando, principalmente a primeira aula de *Presentation* né? então eu acho que eles todos aprendem a perguntar *What’s your name? Where are you from?* Então, tudo isso eles sabem, aprendem rapidinho, eu fico lá alegre, assim quando chega alguém, eles começam a perguntar a pessoa em inglês *What’s your name?* Então é, É bom sabe? Então, a 5ª série, pra mim, é um trabalho valioso, que eu exploro que eu dedico a eles. Já a 6ª série, ela já é um pouquinho assim, a matéria já começa a ficar mais complexa, então eles começam a ficar mais crescidinhos, assim, começa a ficar um pouquinho com preguiça, mas eu procuro motivá-los né? faço um trabalho de motivação com eles. Na 7ª e 8ª série já começa a trabalhar textos mais amplos, e né? lá nessa escola estadual nós temos o material né? lá eles, pra 7ª e 8ª tem livro, inclusive na 7ª série né? na 8ª série, eu trabalho com o livro da 7ª série devido à dificuldade, porque não pode avançar muito com o conteúdo, então eles trabalham com o livro da 7ª série, e essa 6ª série tem livro, mas não todos, não pra todos né? a gente acaba tendo que fazer uma, montar uma apostila e pra montar essa apostila é muito difícil, porque você pede os alunos pra levar o dinheiro, eles não levam, então fica uns com material, outros sem material, então isso é muito difícil. E o outro contexto né? eu trabalho na escola municipal, então essa, os meninos têm uma classe social melhor, e lá nós trabalhamos com o livro [nome do livro], é um livro muito bom, mas eu primeiramente né? eu trabalho do meu modo, introduzo o conteúdo primeiro com os alunos até eles aprenderem aquilo, passo aquela visão, faço a, a..., tipo uma pré-aula né? daquele conteúdo, apresento ele todinho, depois que eu vou pro texto, então (há) assim, quase todos os alunos já adquiriram o material, lá eu só trabalho com as quintas séries, é um contexto bom né? eu tô achando bom, os meninos fazem assim, trabalhos LINDos, fizeram um trabalho de pesquisa de

rótulos, assim muito bons, então assim eu tenho me sentido bem né? então eu tô trabalhando com essa au-, com essa escola do município esse ano, porque o ano passado eu fiquei muito entristecida né? com a escola que eu trabalhei do município porque não tinha notas e então, era muito difícil trabalhar com os alunos, porque eles não participavam, não valorizavam a aula né? Mas assim, eu procurei dar o melhor, levava jogos, levava bala pra eles, fazia de tudo pra motivá-los, então alguns né? numa sala de trinta, uns cinco prestava atenção. Mas hoje né? nessa escola municipal, eu tenho a atenção de todos os alunos, eles ficam doidinhos, “Oi, professora de inglês!” como eu sou conhecida na escola inteira, eu chego no portão, eles já me chamam, eu chego na sala, já estão batendo palma pra mim, perguntam, ‘*What’s your name* professora?’ Às vezes, eles perguntam, fazem a pergunta “*What’s my name* professora?”, e eu “Not, not my name, What’s your name, menino.” {risos} Então, assim, é muito engraçado, sabe? Então, eles ficam naquela vontade de aprender, então, ano passado eu também trabalhei numa outra escolinha, trabalhei em duas escolas municipais, e teve uma delas na zona rural, assim, que os meninos estavam feliciCÍssimos, amavam, assim, me amavam muito, eu gostava deles muito, eles eram muito agitados, então chegava o momento de fazer a leitura, fazer ditado ou a leitura com eles, eles briGAvam, porque todo mundo queria ler mais de uma vez, queria falar mais de uma vez, eu achava assim muito importante, eu achava não, acho que quando o colega erra, eles mesmos já dão conta de, de corrigir o colega, “Oh, não é assim não, é assim que fala, tá falando errado!” Então, isso é muito bom, isso é muito gratificante, então tem esse lado né? tem esse contexto que tem me deixado alegre, que tem me feito crescer. E lá, lá na outra escola, as 8ª séries né? eu tô procurando dar o melhor de mim pra eles.

Na questão trinta e seis, “Como você, como professor, definiria ensinar língua inglesa?” Bom, eu acho que ensinar a língua inglesa é um desafio devido a toda problemática que eu já citei né? nessa entrevista, neste trabalho, mas também é um prazer, é trabalhar com a nova língua, é ta vencendo esse desafio. Ensinar inglês pra mim é como se estivesse ensinando qualquer outra coisa, qualquer outra disciplina, porque ela tem me causado prazer, é uma coisa que eu ensino com prazer, com alegria, então eu tô ali, quando eu estou ali ensinando inglês, principalmente pras 5ª séries, é o meu maior momento de alegria na minha vida ver né? os meus alunos me dando retorno, ver eles pronunciando direitinho, eles participando direitinho, inclusive assim eu já fui,..., assim, homenageada,..., fui, né? pela supervisora, falando que gosta de ver o meu jeito de trabalhar né? com os meninos, do meu jeito de ministrar as minhas aulas que são aulas participativas, então isso leva isso a gente a, a nos motivar e procurar ser melhor ainda, isso ajuda a gente crescer, então, ensinar língua inglesa para mim é como, éh, ensinar né? trabalhar qualquer disciplina, porque você tem que trabalhar com amor, com carinho, então é desafio mas ao mesmo tempo é onde você vai derramar o seu amor, o seu carinho né? e mostrar o seu esforço que, que vale a pena ensinar a língua inglesa, então eu gosto muito, é um desafio, mas um desafio muito bom.

Bom, pra mim, competência oral em língua inglesa é a capacidade que eu tenho de pronunciar as palavras corretamente, não é só corretamente, mas é a capacidade que eu tenho pra buscar a,..., a fala, pra buscar melhorar a minha capacidade de aquisição da linguagem oral, isso pra mim, é competência oral né? capaz de falar né? de elaborar uma fala como ela é no seu sentido real né? isso é competência, é uma pessoa que tem capacidade de falar, compe-, ter competência é ter capacidade, então, (é a) competência oral e ter capacidade de produzir a língua, a linguagem oral em língua inglesa.

A questão trinta e oito, “Como professora, qual o lugar dessa competência oral no ensino da língua inglesa e qual seria a melhor forma de ensiná-la?” Bom, eu acho que o lugar da competência oral na língua inglesa é o primeiro lugar, porque é igual eu mencionei, a primeira coisa que eu faço com os meus alunos, que eu introduzo é a *Oral Class*, é a linguagem oral, eu não chego lá na sala escrevendo, eu chego lá perguntando, “*What’s your name? My name’s Marta, I am your new English teacher.*” Então, eu chego lá falando e ensinando os meus alunos a falar, e para isso é preciso né? para que meus alunos falem inglês sem medo de errar, não se preocupando no primeiro momento, se estão falando corretamente, primeiramente eu faço um trabalho de conscientização do aluno, mostrando a ele né? que, como é importante falar, não importa se ele vai falar errado ou se ele vai falar certo, o importante é que ele fale, então eu acho que isso é um dos motivos que eles se motivam a aprender a falar e ficam, assim, até irrequietos né? pra falar, porque eu faço esse trabalho de conscientização com eles né? pra que eles desenvolvam a sua competência oral. No primeiro momento, eu digo pra eles, “*Don’t worry*, né? Não se preocupem, porque nós estamos aqui pra aprender, ninguém é mais do que ninguém, mesmo que tenha alguém que já faça inglês e, numa escola fora, num cursinho como o [nome de um instituto de idiomas], [nome de outro instituo de idiomas], né? [nome de outro instituo de idiomas], não, ninguém será diferente aqui, e esses alunos que já fazem cursinhos fora serão os meus monitores, então você não tem que se preocupar, se o colega fala uma palavra errada, se o colega fala uma palavra engraçada, eu não quero saber de um colega criticando o outro.” Então, eu vejo né? eu coloco essa competência oral né? em primeiro lugar a partir dos meus primeiros momentos de contato com meu aluno, ensinando-os a falar e falando junto com eles, então, mostrando lá no primeiro momento, quando eu entro na sala, eu não falo com eles em português, eu falo com eles, quase assim, cerca de uns dez minutos, em inglês né? faço a *presentation*, *my presentation*, depois eu faço *their presentation* e né? perguntando a cada um sobre o seu nome e de onde é, mas tudo em inglês, fazendo com que eles entendam, aí eles perguntam, “Oh, professora, o quê que você tá falando? Eu não tô entendendo nada.” E eu pergunto outra vez, se não entendeu eu pergunto de novo, e né? eu falo, eu pergunto, eu mesma repito, mostro pra ele como que é, aí eles vão entendendo. Então, eu acho que a partir daí, a partir desse momento né? que eu tô trabalhando com eles, mostrando a eles, eu chamo isso de competência oral, que é a competência né? e isso está em primeiro lugar, o modo que eu vou trabalhar a fala com meus alunos né? a partir do primeiro dia de aula, então eu entrar ali falando, com firmeza, e mostrando pra eles que eles são capazes de falar, que eles são capazes de entender alguém falando em inglês. Quando não entendem, eu faço gestos e mostro e eles entendem, porque a linguagem oral é também acompanhada de gestos, então às vezes a gente que fazer gestos né? pra que haja essa compreensão. Então, é muito importante né? essa consideração da competência oral em língua inglesa em primeiro lugar e a melhor forma de ensiná-la é praticando desde o primeiro dia de aula, insistindo em falar em inglês, insistindo a ministrar as aulas em língua inglesa né? falar o mínimo de português.

Bom, na questão trinta e nove, para finalizar, fale porque se tornou,..., uma professora no caso né? porque que eu me tornei uma professora de inglês após ter concluído o Curso de Letras. Bom, em primeiro lugar né? como mencionado lá numa questão anterior, éh, o primeiro momento foi assim da necessidade de tá trabalhando na área como professor, então como estava difícil o, encontrar a Língua Portuguesa, tinha sempre alguém na minha frente, então eu resolvi partir para a Língua Inglesa, mesmo sabendo que aquilo seria um grade desafio para mim. E depois, com o passar do tempo, eu fui me familiarizando (fim do lado A da fita 2) para o trabalho,..., mesmo né? passando por grandes dificuldades, eu me optei a ensi-, a

trabalhar com a língua inglesa, e depois de, do ano, do primeiro ano de dificuldade, veio o segundo que eu tive que lutar muito, que era um tempo, porque se eu não fosse uma pessoa persistente, uma pessoa perseverante, porque o primeiro ano da minha experiência com a língua inglesa foi o ano de que eu tive que praticar a minha persistência, a minha perseverança, porque eu sou uma pessoa que eu não nasci pra desistir das coisas, eu nasci pra prosseguir, então eu não sou de retroceder. Muitas coisas aconteceram para que eu pudesse retroceder, mas eu fui mais forte do que essas coisas, eu fui mais forte do que os obstáculos que surgiram e eu não retrocedi né? Teve pessoas como eu mencionei a diretora, “Marta,...,” quis me desmotivar pra que eu não prosseguisse dando aula de inglês, pelo fato de que os meninos, os alunos não valorizam a disciplina de língua inglesa, mas eu não dei atenção ao que as pessoas diziam, porque eu acho que eu é que tenho que tomar as minhas decisões, ninguém pode decidir o que eu quero da minha vida, então eu é que tenho que decidir o que eu quero. Então, “EU optei” né? falei pra ela, “Eu optei por ensinar inglês e eu irei até o fim, porque eu acho que quem sabe, quem me conhece, que sabe onde eu posso ir é Deus e eu, eu sei onde vai, até onde vai a minha capacidade, a minha limitação, e no momento que eu fui aconselhada eu sabia que eu não tinha chegado ao final da minha limitação, eu sabia que eu era capaz de construir o melhor, que eu poderia construir o melhor, então o que eu fiz? Eu batalhei, eu trabalhei, porque eu estava com as ferramentas na minha mão, todas elas foram me oferecidas, me entregue nas minhas mãos a partir aí da universidade, eu recebi os melhores,..., aconselhamentos né? as melhores ferramentas foram colocadas nas minhas mãos, então cabia a mim fazer um bom uso dessas ferramentas, e foi a partir do momento que eu comecei a usar as minhas ferramentas, fazer um bom uso das minhas ferramentas, foi que eu aprendi a valorizar a língua inglesa. Muitas pessoas, um dia eu pensei que eu não ia precisar dela, que ela não seria importante para mim, mas eu vi que era o contrário, foi ela né? foi a língua inglesa que Deus quis que eu trabalhasse, então se Ele quis, eu assumi aquilo que Ele estava me dando né? Ele quis que eu passasse por tudo aquilo, por todas aquelas tribulações, por tantos choros, por tantas lágrimas, que eu passei né? na, na, assim, jamais eu chorei na frente do aluno, mas eu chegava aqui em casa às vezes no desespero e falava “É hoje que eu largo isso!” Mas em tudo eu encontrei assim força, éh, assim, os primeiros anos, as primeiras experiências, é como uma mãe com o filho né? a mãe que tá ali acostumando com seu filho nos primeiros dias de vida ali, a mãe amamentando, ela encontra dificuldades né? às vezes ela encontra momentos de renúncia mas ela não renuncia, então eu fui assim, assim foram os meus primeiros anos de experiência com a língua inglesa né? foram anos de dificuldades, mas foram os anos pelos quais EU trabalhei, eu adquiri a experiência, adquiri o prazer em estar trabalhando com a língua inglesa. Hoje, assim, eu me vejo uma nova pessoa, eu me vejo assim, em um novo rumo né? eu me coloco em um novo rumo, eu tenho uma nova visão do que é ensinar a língua inglesa, do que é aprender a língua inglesa, mesmo que meus alunos não queiram, mesmo que tenham os que não dêem o devido valor, têm aqueles que de-, que dão né? hoje são milhares e milhares de alunos que eu conheço, que já passaram nas minhas mãos, então é um prazer você chegar, olhar, ver alguém te chamando na rua “Oh, professora de inglês, oh professora! *How are you*, professora?” Então, ver que alguém, ficou algo de bom no coração de alguém, então isso é dignificante. Têm os alunos bons e têm os alunos maus, mas eu acho assim, eu amo e tenho prazer de ensinar cada um deles, por pelo menos, acho que por mais que o aluno não queria aprender, tenha resistência, alguma coisa vai ficar ali dentro da mente dele, alguma coisa vai ficar gravada dentro dele. Então, eu acho que, ensinar né? pra mim, inglês foi um desafio e,....., eu acho que eu tornei né? essa professora pela necessidade e não só pra, o primeiro momento foi pela necessidade, mas o segundo momento, que foi o mais importante, foi pela capacidade, pela vontade, pelo prazer que isso

me proporcionou, então eu sou uma professora de língua inglesa por prazer, por realização, me sinto realizada em trabalhar com a língua inglesa, eu não tenho vontade né? eu trabalho com língua, literatura, com literatura, mas assim eu não tenho vontade de deixar de ser professora de língua inglesa né? eu pretendo ir até quando Deus me permitir né? ministrar aulas de língua inglesa, eu ministrarei né? e cada dia eu quero dar o melhor de mim pra que minhas aulas sejam melhores. Então, assim, valeu tudo, toda a experiência, toda lágrima, todo choro, valeu! Hoje assim, eu posso falar pras pessoas dessa minha experiência que não é uma experiência qualquer mas, éh, foi uma grande experiência, assim pelos professores, assim que, que me conheceram ali na universidade né? que souberam, viram o meu processo de aprendizagem ali, que conheceram as minhas dificuldades, eu acho que hoje isso não é vitória só minha, mas uma vitória deles, principalmente aqueles que me estenderam a mão e me fizeram enxergar que eu podia ir além, que era capaz, que eu era capaz de construir o meu processo de, de construção, de aquisição da língua inglesa, então no primeiro momento eu tive que confiar em mim mesma, colocar meus pés no chão e ver que eu era capaz de, de me encontrar dentro da língua inglesa, e eu me encontrei dentro da língua inglesa, eu me adaptei né? porque eu acho que a fase da adaptação é a pior fase que tem, então eu me adaptei, hoje eu acho que eu sou uma boa profissional, eu acho que eu tenho coisas a melhorar, porque nós temos, porque nós não somos perfeitos, eu tenho muito que aprender ainda, mas eu confesso assim, que eu aprendi muito, e aprendi muito na sala com os meus alunos, porque eu acho que a melhor experiência, a melhor prática pra gente, a gente não aprende não é no curso, não é na graduação, mas é na sua prática, é no seu relacionamento com os seus alunos, porque muitas vezes uma crítica,... é através, nos faz crescer, porque nós precisamos, crítica é ruim, mas nós precisamos das críticas para crescermos como profissionais, como construtores do nosso conhecimento, então acho que foi através das críticas, seja da diretora, seja dos colegas, seja dos ALUnos que me criticaram, porque precisava, precisava que essas pessoas estivessem ali, porque essas pessoas fizeram parte do meu contexto, fizeram parte do meu crescimento. Então hoje, eu agradeço a Deus porque colocou, por ter colocado lá essas pessoas junto a mim para que pudesse me ver, me éh, pudessem fazer-me ver né? as coisas, o inglês, o ensino da língua inglesa de um modo diferente, então hoje eu agradeço todos os obstáculos que eu passei na minha vida e por ter chegado aqui, e por ter alegria né? em ser uma professora de língua inglesa, algo que eu nunca pensava ser, mas que né? às vezes nós nunca sabemos né? o que tá preparado para o nosso futuro, então eu acho assim, que se Deus quis, que Ele me capacitou, Ele colocou as ferramentas nas minhas mãos e eu aprendi a trabalhar com essas ferramentas, e hoje eu estou aqui né? falando e podendo falar um pouquinho dessa experiência que eu tive né? durante, estou tendo durante a minha vida, então em breve né? eu pretendo tá me preparando pra fazer o mestrado, porque eu amo estudar né? então eu sinto que eu preciso de tá alcançando mais esse degrau na minha vida, e pretendo estar estudando mais, avançando mais no inglês, então eu sei que eu vou alcançar isso né? é o meu plano, é o meu projeto de vida, estar pensando um pouco mais né? isso em minha vida. Obrigada. Thank you!

Regina

Meu nome é Regina, agora eu tenho 30 anos, e comecei o Curso de Letras com 19 anos. Bom, eu decidi fazer o Curso de Letras, ah, quando eu fiz um curso de Secretária Executiva, um curso técnico e a minha professora disse que tinha feito o Curso de Letras, então aí eu resolvi que eu teria que fazer o Curso de Letras pra eu poder ser secretária.

Meu objetivo maior quando eu prestei o vestibular para Letras era ser secretária e aprender o inglês.

Eu concluí a minha graduação em quatro anos e meio devido a, a greve que teve na faculdade, então por isso não foi possível formar em quatro anos.

Eu trabalhei cerca de três meses como atendente né? numa loja, e não trabalhava na área de, do Curso de Letras né? na área do ensino de línguas.

Eu freqüentei recentemente um curso superior, outro curso superior que foi o de Secretariado Executivo Trilíngüe. Isso foi porque eu sempre desejei atuar na área de secretariado.

Quando eu fiz o Curso de Letras eu optei em fazer licenciatura porque eu achei que teria maior chance no mercado de trabalho, seria uma outra opção, dar aula né? se eu não viesse a trabalhar como secretária em uma empresa. Aí eu optei, uh, pela licenciatura simples né? fiz só inglês porque eu entrei com o objetivo de aprender a língua inglesa. Uh, eu sempre gostei né? de, da língua inglesa, não que eu não gostasse do português, mas pra mim era prioridade aprender o inglês mesmo, por isso eu optei por ela.

Bom, uh, quanto a minha aprendizagem, uh, na língua materna, eu me lembro de alguns professores que eu tive na escola que influenciaram na minha aprendizagem, no português, e eram professores muito bons, então eu acabava ficando atenta quanto aos meus erros uh, de português, então eu acho que eles me influenciaram muito porque eu buscava sempre falar corretamente.

Bom, na universidade como eu optei pra fazer a língua inglesa, eu tive pouco contato com a língua portuguesa, então eu não tenho muito o que falar da minha aprendizagem na língua portuguesa. Eu fiz literatura né? brasileira e portuguesa, então acho que não vem ao caso agora.

Bom, a minha formação, uh, no curso de língua inglesa na universidade influenciou em praticamente tudo na minha vida uh, profissional, porque eu realmente busquei aprender a língua inglesa, não só na universidade, porque na universidade as aulas eram ministradas em inglês e eu precisei procurar um curso particular pra poder acompanhar o processo né? de ensino da faculdade, e influenciou muito a minha vida porque realmente eu aprendi o inglês e até hoje busco melhorar, sempre estou estudando pra poder, uh, chegar ao máximo possível da pronúncia né? do nativo.

Bom, as disciplinas que, que foram oferecidas na época que eu fazia o Curso de Letras, com relação à língua inglesa, éh, eu avalio que foram boas né? embora eu acredito que nós teríamos que ter a, éh, a disciplina de Fonética em Língua Inglesa que foi, uh, nós fizemos a

fonética, mas tinha mais uh, era mais voltada para o português, e aprendi muito lógico né? mas, eu acredito que se fosse específica pra língua inglesa seria melhor. Gostaria que tivesse mais aulas de conversação, porque foram dois semestres de conversação, e realmente assim me ajudou muito na fluência né? porque a gente tinha que participar das aulas, tinha que falar o tempo inteiro em inglês, então foi ótimo né?.

Eu nunca pensei em desistir do Curso de Letras, porque era o meu objetivo mesmo, eu sempre, uh, desde o começo, quando pensei em fazer uma faculdade, decidi pelo Curso de Letras, então não pensei em desistir de maneira alguma.

Olha, uh, quanto à opção pela língua inglesa, como eu disse, desde o início eu queria muito aprender a língua inglesa, lógico que eu tive assim alguns casos que, uh, eu encontrei dificuldades né? principalmente quando eu encontrava alguns professores que eram bem enérgicos mesmo, bem exigentes né? mas, uh, eu sempre consegui, uh, éh, me sobressair muito bem dos obstáculos né? das dificuldades que eu encontrava e não com-, não pensei em hipótese alguma desistir da língua inglesa.

Bom, depois que eu me formei, eu, uh, voltei pra [nome da cidade] né? minha cidade natal e fiquei praticamente, não foi um mês, mas foi quase um mês, uh, desempregada, procurando emprego, tudo. Só que, uh, eu tive muita sorte devido a uma amiga que, uh, conhecia a diretora de uma escola, e sempre, uh, eles precisavam de uma professora de inglês para o ensino médio, a professora estava prestes a se aposentar, já não agüentava mais, éh, permanecer na sala de aula, então ela vivia tirando licença-saúde, éh, faltava muito, e aí eu fui chamada pra substituir essa professora, e aí foi onde tudo começou né? foi, eu comecei em março de noventa e nove e até hoje não parei.

Olha, uh, quanto a minha aprendizagem, uh, de língua inglesa atualmente, eu fiz a faculdade de Secretariado Executivo Trilíngüe e o ano passado eu cursei a disciplina de Língua Inglesa o ano inteiro, só que eu parei com meu curso particular que eu fazia curso na [nome do instituto de idiomas], era excelente né? mas eu não estava conseguindo conciliar a faculdade e o curso particular. Aí, eu parei por dois anos e praticamente não estudei quase nada né? de, éh, me dedicava muito na época que eu estudava no curso particular e acabei parando com esses estudos que eu fazia em casa sozinha. Infelizmente, porque agora estou retomando e sinto uma certa dificuldade, creio que perdi muita coisa do que eu aprendi, mas agora tenho que correr atrás do tempo perdido.

Atualmente, eu estou lecionando espanhol e tenho duas classes de inglês na rede estadual de ensino. O Curso de Letras, ele influenciou em tudo na minha vida profissional, porque eu fui buscar, uh, fui conhe-, éh, aprender uma outra língua, que foi o espanhol e acabei uh, tendo a oportunidade de lecionar a língua espanhola também, e é muito bom né? tá sendo muito bom, e eu aproveito tudo que eu aprendi no Curso de Letras voltado para a língua inglesa, também na língua espanhola.

Olha, o ensino de línguas na escola pública, eu estou dando espanhol também na escola pública, e o espanhol é algo assim que o aluno pode fazer se ele quiser, é optativo, e a escola pública quando ofereceu essa oportunidade para os alunos, logicamente já sabia que só os alunos interessados na disciplina, interessados em aprender, é que freqüentariam essas aulas. Então, como eu dou aula nessa, na rede estadual, eu posso dizer que é excelente, porque

realmente são alunos que querem e buscam crescimento. Uh, então,..., eu posso dizer que é muito bom. Agora, a língua inglesa já faz parte da grade curricular e é obrigado né? então, o aluno que não gosta do inglês é obrigado a fazer de qualquer forma né? e aí eu acho que prejudica um pouco, por que? Os alunos que realmente querem aprender não aprendem porque o que não quer acaba atrapalhando, faz bagunça, não faz as atividades propostas, e é onde acaba prejudicando. Na rede pública, um grande agravante também é as classes, são as classes superlotadas. Uh, eu acredito que seja impossível darmos uma aula de qualidade numa sala com quarenta e dois alunos éh, por sala, então, fica muito difícil ensinar uma língua estrangeira né? uma língua que eles não falam, e éh, com qualidade né?

Agora, quanto ao ensino de língua inglesa nas escolas particulares, acredito que quando o aluno realmente quer aprender, ele vai, paga, e ele também tem que se esforçar pra aprender. Não posso dizer que seja, uh, melhor ou pior do que a escola pública, porque não tenho também tanto conhecimento né? quando eu fazia [nome do instituo de idiomas], eu observava que os alunos realmente iriam, iam ao curso porque eles queriam, não porque o pai obrigava ou, éh, porque ele era obrigado mesmo a fazer devido a alguma coisa. Então, eu acredito que seja relativamente bom o curso particular, por que? O aluno vai um pouco, uh, digamos, ele vai motivado a aprender, ele paga e busca aprender a língua inglesa.

O professor de língua inglesa hoje, se ele souber se capacitar, buscar, uh, o aperfeiçoamento, com certeza ele vai estar sempre, uh, empregado né? Se ele busca o crescimento, com certeza ele vai abrir aí um leque de chances, de oportunidades no mercado de trabalho. Agora, resta uh, ele se esforçar para que isso aconteça. Então, diante das oportunidades que nós temos no mundo atualmente, acredito que se ele é um professor que tem visão de futuro, que busca melhorar sempre, com certeza, ele vai estar sempre inserido no mercado.

Bom, como eu já disse, eu aprendi o espanhol né? além da língua materna, fiz inglês e aprendi espanhol, e esse ano estou me aventurando a fazer italiano.

Bom, o meu primeiro contato mesmo com a língua inglesa foi inesquecível né? porque foi uma viagem que eu fiz de um mês na Inglaterra e foi um convívio assim que eu não vou esquecer nunca. Fiquei na casa de uma família né? nativa, conversei muito com eles em inglês, falava assim né? do meu jeito, mas a comunicação era, era feita. Então, foi MUITO bom, se eu pudesse eu iria todo ano, mas infelizmente né? as condições não me permitem, mas éh, foi uma experiência maravilhosa, aprendi MUITO mesmo nesse um mês porque todo lugar que eu ia era inglês, olhava nos né? nos muros, nos *outdoors*, e eram tudo, era, era, éh, contato né? éh, direto com a língua inglesa. Então, foi MUITO bom!

Bom, depois que eu voltei desse um mês né? de viagem, eu só conversava com os colegas no curso da [nome do instituo de idiomas], não tinha contato assim com uma pessoa nativa, com, até os profissionais que eu trabalhei, a gente só conversava em português.

Bom, obviamente que a viagem foi que me deixou assim as melhores lembranças, além das amizades que eu fiz, uh, lá na Inglaterra, com pessoas que são daqui do Brasil e também com pessoas que são de fora, de Portugal, do Japão, da, do México, de vários países, eu me lembro também com muita saudade da comida {risos} que era uma assim, algumas coisas que eu comi foram assim bem marcantes né? eram muito boas, mas outras eram terríveis, mas as

lembranças que eu tenho são as melhores né? desse contato que, éh, é muito bom se a pessoa tiver a oportunidade mesmo de estar ali convivendo com a língua.

Bom, eu consigo ouvir, digo assim, éh, até que razoavelmente bem né? Uh, falar, eu acredito que seja a grande dificuldade, não só pra mim mas pra todas as pessoas que aprendem a língua inglesa né? (na primeira sincronia se sentia diferente de todos) Ler, eu leio muito bem e escrever também, eu sempre gostei de escrever em português, então me saio bem também na escrita da língua inglesa. Mas, o falar, eu, lá na Inglaterra eu né? soltei a língua, falei, éh, certo ou errado, mas eu falava. Agora, se for aqui no Brasil, eu já me sinto mais tímida né? Uma, que eu não gosto de chamar a atenção né? se eu estou num restaurante e chega um americano lá eu fecho a boca e não abro por nada e, então essa, isso eu acho que eu teria que melhorar né? porque eu fico achando que eu vou chamar a atenção, que eu vou, parece que eu quero me mostrar porque eu sei falar inglês, então eu fico inibida, mas eu sinto dificuldade na hora de falar sim.

Bom, éh, a minha experiência né? uh, com a língua inglesa, eu posso dizer que foi antes, porque antes de fazer o Curso de Letras eu comecei a me preparar pra prestar o vestibular, então eu já fui buscar aprender o inglês. Durante o curso foi o TEMPO inteiro, assim foi INTENSIVAMENTE que eu busquei contato com a língua, buscava melhorar sempre e depois do curso, eu só parei por dois anos que foi uns dois anos, de 2002 e 2003 se não me engano, e então, éh, acredito que foi o tempo inteiro sempre buscando aprender a língua inglesa mesmo.

Bom, na graduação, eu tinha chance de usar inglês fora né? mas só quando eu fazia aula de inglês na [nome do instituo de idiomas], porque lá a gente tinha que falar com o professor em inglês, com os colegas em inglês, então eu trocava experiência com eles dentro da sala de aula. Saíamos da sala, já era tudo português. Hoje, eu falo mais espanhol né? na verdade. Na faculdade eu tinha uma professora peruana, então eu conversava com ela em espanhol, uh, na, na escola onde eu trabalho, converso com as professoras em espanhol, com os alunos a aula toda é feita em espanhol, então, éh, eu tô trabalhando mais o espanhol. Agora, quanto ao inglês, eu só escrevo alguma coisa, algum *e-mail* em inglês com uma amiga e falar mesmo não converso com ninguém porque, éh, não tenho assim com quem conversar, eu teria que estar voltando a fazer um curso particular, éh, voltado pra conversação que é o que eu quero fazer, éh, nos próximos meses, buscar uma professora boa e fazer conversação.

Bom, o que mais me incomoda realmente é não falar, eu falo assim o básico, digamos né? o intermediário tal, eu gostaria de falar como na novela, no filme né? eu queria falar como um nativo mesmo, então isso me incomoda muito e eu sou assim uma pessoa que me cobro muito também, então eu preciso realmente melhorar isso.

Bom, no meu inglês, o que poderia melhorar? Uh, eu gostaria de aprender muito mais palavras né? palavras novas, éh, gostaria de aprender a, a falar muito mais também né? como eu acabei de falar, éh, ah, eu queria ter contato maior mesmo com a língua sabe? digamos assim, éh, quase que vinte e quatro horas, se eu pudesse eu iria morar no exterior, porque aí sim eu ia aprender muito mesmo, mas infelizmente eu não tenho como ir pra lá agora.

Quando ouço um nativo falando inglês, eu tento buscar assim entender, compreender tudo que ele fala né? e se eu não consigo, pelo menos eu busco, uh, meios pra que eu possa entender o

que ele está passando né? qual que é a mensagem que ele está passando. Uh, então o que eu sinto quando eu vejo um nativo, se é pessoalmente, eu só tento ouvir, porque falar com ele eu fico nervosa, eu fico né? assim inibida. Agora, quando eu assisto uma palestra, um filme né? eu presto muita atenção nos detalhes né? de cada palavra, como que é a pronúncia, uh, qual que é o significado, às vezes tem uma palavra nova né? então eu tento gravar aquela palavra e depois buscar o que que é, qual é o significado dela.

Bom, quando eu estive na Inglaterra, eu conversava com os nativos, éh, e, assim, sem medo de ser feliz né? {risos} como dizemos assim, como podemos dizer assim. Eu errava, lógico, porque eu tinha só o curso intermediário, mas eu, eu tentava, éh, fazer com que eles me compreendessem, então foi assim uma,..., éh, experiência assim muito boa que eu tive com os nativos né? até a família onde eu fiquei, o, o dono da casa né? ele era uma pessoa que sempre conversava comigo, toda noite a gente sempre conversava e quando eu disse a ele que eu gostaria de ser secretária executiva, ele falou “Ah, então você tem que estudar muito”. Então, eu imagino que eu tinha que me dedicar muito também à língua inglesa né? {risos}, falei, de repente é isso que ele quer me falar né?

Bom, acredito que pra ser, éh, bem compreendido né? quando a gente conversa em inglês, seria a pronúncia né? você tem que pronunciar bem as palavras né? por que? Uh, com os nativos pra que eles possam te entender, e para os não-nativos, pra que eles, se eles não sa-, não sabem aquela palavra que você está dizendo pra que eles aprendam e aprendam corretamente, então eu busco sempre saber pronunciar cada palavra né? pra poder, éh, tanto me fazer compreender quanto, se por exemplo, os meus alunos não souberem aquela palavra, pra que eles aprendam a palavra, uh, de forma correta.

Olha, têm algumas coisas, éh, algumas, alguns sons da língua inglesa que nós não temos na, na língua portuguesa, então esses sons eu acredito que seja, éh, assim mais, eu me preocupo mais, e então seria o th né? e eu sempre procuro, éh, pronunciar correto pra que eu seja compreendida pra que eu não fique com aquele, com aquela pronúncia incorreta né? memorizada na cabeça, senão eu acabo ensinando errado também os meus alunos.

Bom, os sons seriam mesmo o th e,..., ah, agora eu não me lembro qual outra dificuldade, eu acredito que seja mais o th mesmo né? que acaba, a gente acaba sentindo dificuldade em produzir na língua inglesa.

Olha, a minha entoação no, na língua inglesa, acredito que seja boa né? tanto é que esses dias eu fui ler um texto em inglês pra um aluno e ele comentou né? falou “Ah, professora, nossa como a senhora fala bem inglês!” Aí eu falei “Ah, que bom, obrigada” né? Ele falou “Nossa!” Acredito que ele, uh, não tenha tido uma oportunidade de estar com alguma professora, uh, de língua inglesa né? que lesse pra ele algum texto ou alguma música, sei lá, mas então eu fiquei feliz porque ele né? reconheceu que eu tinha uma, uma pronúncia boa e tal, do, do inglês.

Bom, eu gos-, sempre gostei de escrever, então mesmo em português, em inglês, em espanhol, eu sempre escrevi, eh, bem né? Até na faculdade, a professora de espanhol, no primeiro ano já comentou “Nossa, como você escreve bem!” Eu gosto mesmo né? desde do, da 5ª, 6ª série que eu me lembro que a professora escrevia na lousa “Composição”. Os alunos, “Ai, credo, que horror, não sei o que”, e eu não, eu sempre gostava. Então, aí, ali eu soltava minha imaginação né? e sempre fui uma pessoa muito criativa né? e aí eu escrevia assim, éh, coisas que às vezes eu gostaria que acontecesse, então eu soltava minha imaginação e acredito que

isso acabou ajudando, éh, na escrita, então acaba influenciando também no inglês e no espanhol, então acredito que entre falar e escrever, eu prefiro escrever.

Olha, éh, quanto ao contexto onde eu trabalho, têm MUITas coisas que eu gostaria que mudasse né? com relação à escola mesmo né? o ambiente dentro da escola, que eu vejo muita coisa errada, infelizmente, mas é algo que eu não posso fazer sozinha né? teria que unir TODos os professores pra que se tomasse alguma atitude né? pra que melhorasse muita coisa ali dentro, mas infelizmente né? foge ao meu alcance. Agora, quanto ao, uh, ao governo né? do estado, ele tem muitos projetos bons né? ele está dando capacitação aos professores né? de todas as disciplinas, ele paga cursos pra nós de informática, na, aos professores de espanhol, nós temos a oportunidade de ir a São Paulo uma no ano, ficamos quatro dias em hotel, com alimentação, tudo pago por ele pra que façamos o curso de língua espanhola né? que seria o curso de capacitação. E nesse curso, ele, ele contrata o Instituto Cervantes que é o melhor né? com relação à língua espanhola, e os professores são nativos né? eu tenho um professor que é espanhol, EXCELENTE, ele já escreveu vários livros, então é muito gratificante por isso né? isso daí eu tenho que reconhecer, embora, eh, algumas, alguns dos projetos que ele tem né? que ele pede pra que nós façamos na escola, eu acredito que não dê muito resultado, porque, éh, ele é bonito, o projeto é bonito no papel, na prática, éh, eu acho que é quase impossível trabalhar, éh, diante de classes superlotadas, como eu já disse no início do, do questionário aqui, e, e também com {final do lado A da fita}. Então, éh, voltando aqui à pergunta trinta e cinco, os alunos, éh, não têm a consciência que eles devem estudar, eles não buscam, eh, estudar em casa né? se dedicar aos estudos, são RARos os casos né? até esse ano eu tive um aluno que chegou pra mim, numa sala assim que, eu fiquei horrorizada, eu cheguei na sala, não conseguia falar meu nome. Aí, um aluno chegou pra mim e falou “Oi, professora, boa tarde”, eu fiquei assim né? parada, que eu não acreditava que tava acontecendo isso, aí eu falei “Boa tarde”, aí ele começou a conversar comigo todo educado, uma educação assim que não tinha igual. Então, são raros, são POUCos os alunos que realmente buscam aprender, que aproveitam né?, uh, os professores bons que eles têm, então quando a gente vê que um aluno, uh, é interessado, a gente acaba abrindo mais oportunidades pra ele né? Esse aluno mesmo, ele me disse que gosta muito de matérias relacionadas à física né? ele falou até que gosta do Albert Einstein e contou um pouco do Al-, da vida do Albert pra mim, éh, o dia que, no aniversário do Albert Einstein ele veio “Ah, hoje, professora, hoje é dia do aniversário do Albert Einstein”, “Aí que legal, né?”, e contou um pouco dele pra mim, então, aí eu busquei textos relacionados à física, também ao Albert Einstein, e passei pra ele em inglês, daí ele traduziu e vinha perguntar pra mim algumas palavras que ele não sabia, então é um aluno assim que eu sei que pode ter um futuro brilhante se ele souber aproveitar as oportunidades que surgem. Até um amigo meu, que é professor de Educação Artística, também reconheceu esse, essa característica do aluno né? de querer se envolver com a disciplina de física e deu cinco livros de física pra ele, então ele veio contar todo feliz pra mim que o professor tinha dado livro pra ele.

Bom, o que eu mais gosto nesse contexto então né? é de algumas amizades que eu fiz com os professores né? têm alguns professores que, éh, até se mudaram de cidade, mas a gente ainda continua se comunicando, trocando experiências, éh, uh,..., uh, se encontrando né? de vez em quando pra, pra conversar sobre as escolas, sobre o ensino tal, no geral né? então é muito bom trabalhar na área de educação, por exemplo né? na [nome da escola], onde eu dou aula, porque eu tenho contato assim com pessoas maravilhosas. Agora, têm também lógico, aquelas que a gente gosta de ver longe da gente, mas isso daí não vem ao caso agora. Agora, eu gosto

muito de encontrar aluno que busca crescer né? igual esse menino, ele me encantou desde o primeiro dia de aula né? e eu tenho outros também na área de espanhol que eu fico assim muito gratificada de,..., de poder fazer parte da vida deles e eu sei assim que eles têm também um carinho muito grande por mim, então isso é algo que não, nada paga né? não há dinheiro que pague, então nesse, por esse, vendo por esse lado, eu gosto muito de ser professora porque eu se, eu vejo né? alguns alunos, éh, aprendendo comigo né? aproveitando a oportunidade pra perguntar, pra crescer mesmo né? dentro do, do, da língua inglesa ou do espanhol.

Bom, éh, eu defino ensinar a língua inglesa, uh, como sendo assim algo pra minha,..., algo muito prazeroso, mas éh, na rede pública, eu me sinto muito desmotivada, infelizmente, quando eu comecei a dar aula, eu falei “Fiz o curso errado” né? embora eu tenha gostado muito de ter feito o Curso de Letras, mas, uh, na rede estadual de ensino, eu infelizmente NÃO me sinto feliz. Eu até fui fazer o Curso de Secretariado Executivo, por que? Uma que eu gostaria mesmo trabalhar, de trabalhar numa empresa, mas,..., uh,..., eu gostaria mesmo é de mudar de profissão né? eu usaria a língua inglesa na empresa, voltado mais para os negócios, não para o ensino de línguas, porque eu acredito que a minha,..., éh, experiência na rede estadual não está sendo boa. De repente, se eu for pra uma escola particular, ou se eu for dar aula particular em casa, eu me sentiria mais feliz porque o aluno faz as atividades que eu proponho, ele busca crescer né? ele faz, uh, atividades sozinho em casa, então acredito que eu poderia dizer que eu, eu, eu seria mais feliz, então, uh, se fosse pra eu definir, uh,..., me definir como professora na rede estadual de ensino, eu me defino assim,..., desmotivada né? desmotivada, e sem contar que o salário é baixo né? as condições que você tem de trabalhar, o aluno não tem livro, o aluno não compra dicionário, então é complicado você ensinar, éh, de forma, éh, de uma né? de uma boa, de, com boa qualidade, se o aluno também não se esforça, se você não tem as, as ferramentas necessárias pra você dar uma boa aula, então isso daí é muito triste.

Bom, ter a competência oral em língua inglesa, eu acredito que seria algo assim imprescindível pra um professor, então se o professor não sabe né? ele tem que buscar, ele tem que, uh, ter TV a cabo em casa, o que, bom, se é professor de, de, de rede estadual é impossível praticamente ter TV a cabo em casa, porque não tem condições né? é muito caro e o governo não nos dá condições de ter esse luxo né? digamos assim. Agora, é muito importante ter essa competência oral, éh, quando se ensina uma língua, e também quando a pessoa quer, uh, falar bem o inglês né? Então, acredito que o professor tenha que estar sempre buscando melhorar, sempre ouvindo né? textos, uh, filmes em inglês, pra poder tá sempre melhorando.

Bom, uh, como professora, o lugar ideal né? de usar a competência oral seria mesmo, éh,..., ensinando né? dando aula, tudo em inglês né? toda em inglês e acredito que a melhor forma é o contato direto com o aluno né? éh, quando as professoras têm oportunidade de dar aula particular acredito que seja muito melhor porque ela vai estar sempre conversando com o aluno, diretamente com ele, então acredito que possa ser muito mais proveitoso pro aluno, éh,..., quanto à competência oral, porque ele vai tá próximo da língua assim, uh, diretamente né?

Bom, depois que eu terminei o Curso de Letras eu me tornei professora porque foi a primeira oportunidade que eu tive. Eu mandei VÁrios currículos quando eu me formei né? na minha

cidade, mandei pra várias empresas, mas, uh, não fui chamada, atribuo isso porque de repente, só o nível superior não foi suficiente, de repente eu teria que ter outros cursos, éh, de capacitação né? que envolvesse a empresa em si, pra que eu fosse chamada pra trabalhar como secretária. Agora, éh, diante da oportunidade que eu tive né? de ser professora de inglês, na primeira que surgiu eu já, já fui e aprendi muito né? gostei da experiência né? eu tento lembrar dos momentos bons que eu tive né? tento aprender muito né? porque tudo é experiência na vida da gente né? então acredito que, éh, essa experiência né? esse contato com a, com a profissão acabou, éh, me influenciando assim como pessoa né? eu busquei crescer tanto profissionalmente quanto pessoalmente, porque em algumas escolas que eu lecionei, o ensino público era também assim praticamente uma creche né? então tinha alunos assim MUITO carentes, alunos que iam pra escola pra comer, alunos que não tinham o que vestir, então eram assim coisas MUITO tristes de se ver, eu não imaginei que quando eu terminasse o Curso de Letras, eu iria lidar com esse tipo de coisa, então é muito triste, mas faz parte né? nós moramos num país onde a, a, ai, professora, desculpa, eu tô muito, muito emocionada de lembrar disso {a professora começa a chorar e termina seu depoimento chorando}, mas,..., eu me lembro que teve um aluno,..., que foi à casa de uma professora,..., pedir comida à noite,..., porque ele não tinha o que comer,..., então,..., como pessoa, eu acabei, éh, crescendo muito né? e agradecendo todas as oportunidades que eu tive na minha vida,..., e busco melhorar SEMPRE,..., não só pra mim, mas por eles também porque eu quero que eles tenham um futuro melhor, uma vida digna, porque eles são seres humanos e eles merecem também. Então, é isso professora, um grande abraço, espero que eu tenha ajudado né? nessa, nesse questionário, espero que a senhora faça um ótimo trabalho como fez no mestrado né? que foi algo que me marcou, não esqueço disso, me lembro muito bem do dia que você foi defender o seu mestrado e eu estava lá pra dividir essa alegria com a senhora, então, muito, éh, muito obrigada pela oportunidade de de novo estar compartilhando desse momento com a senhora e desejo tudo de bom, do fundo do meu coração e que esse trabalho também seja um trabalho que possa ajudar a pessoas a melhorar cada vez mais e buscar sempre, éh,..., como falo?, como posso dizer?,..., éh, buscar,..., ajudar o próximo né? pra que ele possa ser feliz também e ter uma vida digna tá? Um super beijo e fica com Deus. Tchau!

Rosana

Meu nome é Rosana, tenho trinta e um anos de idade agora, e ingressei no Curso de Letras com vinte anos de idade, essa foi a pergunta número um.

Pergunta número dois. A minha tomada de decisão pelo Curso de Letras se deu pelo fato de eu acreditar que eu conseguiria adquirir fluência na língua inglesa, já que era uma língua que eu,..., gostava e logo em seguida minha intenção seria estudar numa universidade uh, para o curso de,..., tradução-intérprete, essa foi a minha decisão tomada éh, pelo curso de Letras.

Pergunta número três. Meu maior objetivo quando prestei o vestibular, como anteriormente respondido, era realmente de conseguir uh, adquirir fluência na língua inglesa.

Pergunta número quatro. Eu concluí minha graduação em cinco anos.

Pergunta número cinco. Quando cursei o Curso de Letras, eu trabalhei em algumas áreas como estagiária, primeiro estagiei na biblioteca pública municipal e era uma área ligada à Secretaria da Saúde e Cultura. Uh, posteriormente, eu estagiei na editora da UFU, atuando como revisora de texto, logo em seguida estagiei em uma empresa privada éh, e estagiei na área de recursos humanos.

Pergunta número seis. Eu não freqüentei e ainda não estou freqüentando outro curso superior.

Pergunta número sete. A minha opção pelo Curso de Letras foi licenciatura plena em éh, Inglês-Português, mas logo em seguida em função da greve, eu fiz uma mudança para uh, Inglês e Respectivas Literaturas. O que me levou a fazer tal opção foi primeiramente em função da greve,...,uh, em segundo plano, porque realmente licenciatura plena poderia me trazer mais opções profissionais.

Pergunta número oito. Quanto à aprendizagem de língua materna, em casa, eu não me lembro muito,...,apesar de que, uh, eu levava sempre uh, caderno de caligrafia pra todos os lugares que eu ia, eu gostava MUITO de praticar caligrafia em casa, uh, e na escola, me lembro muito de ouvir histórias, uh,...,mas o processo em si me-, em si né?, o processo em si eu não consigo me lembrar, se tive dificuldades, ou se eu pude acompanhar (com) todos outros alunos.

Pergunta número nove. Sobre meu processo de aprendizagem da língua portuguesa. Bem, a universidade parte do princípio de que TODOS os alunos tiveram ou tenham um vasto conhecimento da língua, especificamente a parte gramatical, o que não é verdade. Uh, esse fato é até interessante porque todos os alunos e todas as pessoas da sociedade uh, acreditam que, caso você tenha cursado o Curso de Letras, você tem obrigatoriamente que ser um *expert* em gramática. Quanto ao meu curso, eu acredito que uh, poderia ter tido, que eu poderia ter tido um, um curso melhor elaborado pra aprendizagens de língua portuguesa.

Pergunta número dez. Quanto à minha formação de língua inglesa na universidade, acredito que tenha sido fraca. Primeiro pelo fato de termos uma sala éh, heterogênea, ou seja, alunos que, uh, conhecem bastante sobre a língua ou que tenham cursado uh, uh, o inglês em outra escola particular, e alunos que são iniciantes na língua. Uh, de que forma essa formação influenciou ou tem influencia- influenciado a minha vida? De várias formas. Uh,

quanto e-, quando eu estudava na universidade eu tive que uh, me virar sozinha, uh, uh, estudar em casa, me tornar praticamente uma auto-didata, já que os professores acompanhavam o ritmo dos, dos melhores alunos. Tem influenciado na minha vida que uh, nos momentos em que eu uh,..., ensino a língua e ainda tenho dificuldades éh, de fluência ou gramaticais, pelo fato de não ter tido um curso seqüenciado, uh, ou melho- ou melhor elaborado pra aqueles alunos que realmente eram iniciantes da língua. Acredito que uma, um teste de nivelamento ou,...,nesse sentido, um teste de nivelamento seria o adequado para selecionar os alunos uh, para aprendizagem de língua inglesa na universidade.

Pergunta número onze. A avaliação que eu faço das discipli- disciplinas de língua inglesa oferecidas no curso de Letras, como anteriormente dito, a parte eh, de estudo de língua, a, a parte gramatical, a parte de oralidade, uh, realmente eu acredito ter sido uh, é fa- uh, ou pelo menos era falho na minha época. Quanto às literaturas, as respecti- respectivas literaturas, foram excelentes, tive professores uh, fantásticos, uh, porém, a parte de aPRENdizagem da língua acredito ter sido fraca.

Pergunta número doze. Uh, apesar de, de ter sofrido MUITO {fala rindo} ou de ter, ter estudado excessivamente, eu nunca pensei em desistir do Curso de Letras.

Pergunta número treze. Em momento alGUM eu pensei em desistir da opção pela língua inglesa. ESSA foi a minha opção, essa a foi minha intenção quando eu ingressei no curso de Letras, foi pelo INGLÊS ou pela língua inGLEsa que eu ingressei no curso.

Pergunta número quatorze. Uh, a minha vida lo- uh, logo após a graduação uh, ou enquanto ainda estava cursando o Curso de Letras, melhor dizendo, uh, conheci uma professora e ela abriu uma escola de línguas e comecei a trabalhar com ela, uh, ensinando uh, em sua escola. Uh, juntamente às aulas que eu dava, eu também fiz um curso de aperfeiçoamento em conversação nessa mesma escola. A minha vida mudou muito até então, continuo até hoje trabalhando nessa mesma escola, uh, e tentando melhorar como pessoa e como profissional, já que até então eu não tinha tido uh, idéia de ministrar aulas, como eu disse anteriormente eu gostaria de ter feito o curso de tradução-intérprete, mas ainda não foi o possível.

Pergunta número quinze. Após a graduação,...,uh, o processo de aprendizagem da língua inglesa acelerou MUITO. Quando você começa a ministrar aulas, você tem que,...,uh aprender realmente, pra poder,...,passar pros seus alunos. Eu realmente melhorei MUIto após esses anos todos de, uh, de, uh, carreira como professor. Procuro também, uh, ler MUIto, sou uma pessoa muito curiosa, uh, procuro me diferenciar de outras pessoas com materiais extras, uh, participando de cursos, e assim por diante.

Pergunta número dezesseis. Atualmente sou professora de lín- de língua inglesa e,...,o Curso de Letras realmente me influenciou, uh, juntamente com uma professora que tive no curso de Letras.

Pergunta número dezessete. Não acredito que as escolas públicas queiram realmente ensinar a língua inglesa na escola. Acredito que o curso seja, uh, muito curto, a carga horária destinada a essa língua seja curta, pelas próprias condições, uh, das turmas, pelo fato de serem, uh, numerosas as turmas, não acredito que sejam eficazes, também não sei qual é o real objetivo das uh, das instituições uh, públicas, se realmente é ensinar a língua ou se realmente é pra

constar no currículo que você estudou a língua. Quanto às escolas particulares, nós temos um mercado que oferece uma vasta opção de, opções de, uma vasta opção de escolas, uh, algumas interessantes, outras intrigantes, uh, mas enfim, acredito que as escolas particulares ainda sejam as mais adequadas pra você adquirir alguma língua uh, estrangeira, ou no caso, a língua inglesa. Acredito que as escolas particulares exijam um pouco mais dos alunos, uh, são escolas um pouco mais interessantes quanto à parte didática, têm a oportunidade de ensinar os alunos em grupos menores, o que dá a possibilidade aos professores de acompanhar esse aprendizado mais de perto, uh, enfim, acredito que as escolas particulares, uh, consigam atingir o melhor objetivo de ensinar a língua inglesa do que as escolas públicas.

Pergunta número dezoito. Como eu visualizo o professor de língua inglesa hoje? Acredito sejam, que sejam profes- éh, profissionais respeitados, porém, uh, algumas escolas particulares não uh, utilizem somente esses professores em suas instituições, uh, falo isso em função de alguns alunos uh, serem fluentes na língua após o término de seu curso, se tornarem professores de língua inglesa. Quanto aos diversos campos que o pro- o professor de língua inglesa pode atuar, uh, como tradutor ou como uh, intérprete ou como secretário uh, acredito que e- esse es- essas possibilidades aconteçam mais em escolas uh, em, em cidades maiores, não em cidades menores como é a que a gente vive, uh, também,...quanto as, as possibilidades de você se tornar um professor uh, universitário ou, tornar parte de alguma instituição,...,...,uma instituição que faça pesquisas, enfim, uh, existem diversos contextos em que podemos atuar, mas não sei se todos os professores de língua uh, sobrevivam somente do seu trabalho em sala de aula.

Pergunta número dezenove. Além da língua materna, os meus encontros com outras línguas, uh, foram a língua inglesa, um pouco de francês que eu ADOREI estudar enquanto cursava o Curso de Letras, foi uma língua que eu me identifiquei muito, uh, também uh, comecei a estudar um pouco de espanhol, mas infelizmente por forças maiores tive que parar, uh,...,enfim, uh, dentre elas o inglês e o francês foram as que mais chamaram a minha atenção. Para o futuro próximo ou distante acre- gostaria muito de aprender uma língua diferente, uh, talvez o mandarim seria uma língua que me chamasse bastante atenção.

Pergunta número vinte. Não me lembro exatamente como fo- qual foi o meu primeiro contato com a língua inglesa, acredito que através de músicas. Antes de ingressar no Curso de Letras eu ouvia MUITas músicas em inglês, e estudava as letras, gostava de cantar junto, uh, o cinema também me chamava muita atenção, e logo em seguida, uh, o Curso de Letras. Esse contato que eu tive inicial com músicas e cinema, não, não acredito que tenha sido um contato uh, forte p- pra que eu tenha uh, desenvolvido vontade de fazer o Curso de Letras, acredito que eu me identifiquei com a língua, uh, pelo fato de gostar de ouvir, achar uma língua, achar que o inglês fosse uma língua bonita, acredito que por esse fato.

Pergunta número,...,uh, vinte e um. Após esse contato inicial, me ingressei no Curso de Letras. A partir daí, uh, tive VÁrios contatos, uh, cursos em que pude conversar com nativos, uh,...,éh, outras uh, viagens, mas não pra fora do país, em cursos de imersão, uh, enfim, pela Internet você pode éh, conversar com nativos ou pelo menos praticar a língua com pessoas da uh, da sua área, trocar experiência com outros professores ou, informalmente bater um papo com pessoas que falam a língua inglesa.

Pergunta número vinte e dois. Dos contatos que vamos tendo com a língua inglesa, uh, vários deixam boas lembranças, uh, como por exemplo quando você conversa com algum nativo, e ele pergunta se você uh, já morou fora, já viajou, por você ter se comunicado de uma forma bem legal com ele, quando você, quando você conquista algum exame internacional de, de fluência. Quanto a piores lembranças, lembranças ruins, acredito que só o fato de você se sentir inferior às outras pessoas da sala de aula durante o Curso de Letras, pelo fato delas, uh, já terem aprendido,...,mais sobre a língua e serem mais fluentes do que você, uh, durante o CURso de Letras. Uh, além disso uh, acredito que a maior frustração seja pessoal, uh, você sempre quer ser um profissional uh, competente e fluente na língua, uh, talvez a exigência uh, pessoal seja as piores lembranças que você possa ter durante a sua carreira, a sua vida profissional.

Pergunta número vinte e três. Bem,...,vamos começar pela, uh, pelo uh, pelo fato de,...,você éh, como você se sente quando tem necessidade de falar? Essa realmente é,...,é das quatro habilidades a que todos nós, uh, almejamos, uh, não só nos co- nos comunicar, mas nos comunicar de uma forma efeTiva, uh, o que é muito difícil, uh, adquirir PRINCipalmente no meu caso quando eu não tive um, um curso de língua uh, uh, digamos, sistemático, eh, tenho certeza de que a minha necessidade de fala, de fluência na língua inglesa se dá, se deu ou se dá pelo fato de não ter tido um curso melhor elaborado ou melhor acompanhado, uh, durante a aquisição dessa segunda língua. Quanto a ouvir, pela prática, uh,...,me sinto bem, claro que com todas as dificuldades que qualquer um outro uh, um outro aluno ou professor, uh, quanto à habilidade de escrever, pelo fato de eu escrever muito pouco, tenho dificuldades, uh, acho que escrevo demais,...,além da conta, preciso aprender a ser um pouco mais conciso, mais uh, BREve naquilo que eu gostaria de escrever, e posso identificar isso agora que estou estudando pra um uh, pra um curso de proficiência e que está exigindo muito a parte escrita. Uh, quanto à leitura, sempre foi uma, uma parte do inglês que eu GOSTo muito e procuro sempre estar lendo coisas novas, não me sinto muito frustrada quanto à leitura, uh, acho que talvez seja a habilidade que mais nos deixe felizes,...,uh, pelo fato de você aprender coisa nova, você, uh, não ter necessidade de, de repetir tantas vezes a mesma atividade, uh, e por ser prazerosa a leitura uh, no geral não só no inglês como em português é uma, uma coisa que eu gosto muito.

Pergunta número vinte e quatro. Quanto à minha experiência de aprendizagem de língua inglesa antes do Curso de Letras, uh, posso afirmar que apenas adquiri vocabulário, aprendia palavras ach- eu achava as palavras interessantes, uh, procurava no dicionário e memorizava. Durante o Curso de Letras, a minha experiên-, apren- éh, experiência não foi tão legal pelo fato,...,de não uh, saber muito sobre a língua durante o curso e precisar ler textos e precisar se comunicar, uh, o que foi MUItto difícil durante a aprendizagem de línguas, mas acredito ter me saído razoa- razoavelmente bem. Após o Curso de Letras a minha aprendizagem acelerou MUItto, talvez pelo fato de você ter que aPRENder para ensinar para outras pessoas, pelo fato de você já ter tido contato com a língua por cinco anos, uh, a impressão que temos é que você, uh, vai montando as peças de todo o quebra-cabeça, se sentindo mais à vontade uh, uh, tudo o que você aprendeu uh, uh, vem de uma forma mais fácil na sua mente, uh, realmente você se sente mais confortável,...,e em, em se pronunciar, em ter contato com, com a língua.

Pergunta número vinte e cinco. Na graduação, eu não tinha muitas chances de usar o inglês fora do contexto de sala de aula, uh, utilizava apenas pra conversar com alunos, colegas de sala de aula,...,mas uh, de uma forma efetiva não tinha chance de usar inglês. Hoje isso acontece, uh, pelos vários contatos que nós temos com professores, com nativos que você

encontra, uh, pela Internet, através de leituras, uh,...,através de músicas, que hoje acredito nós procuramos mais chances de ter contato com a língua, mas ainda uh,...,mas ainda eu acredito que não seja, uh, tão forte quanto a experiência, uh, uh, numa lín- num país de língua estrangeira, acredito que isso possa fazer uma grande diferença pra nós da área de língua inglesa.

Pergunta número vinte e seis. O que mais me incomoda em relação à língua inglesa? Talvez não seja incomodar,...,seja a habilidade de, da fala, uh, o que mais nós gostaríamos de ser, uh,...,realmente é ser fluente na língua inglesa, não cometer tantos erros gramaticais, mesmo embora você os cometa e no mesmo momento você percebe que os cometeu, você não gostaria de tê-los cometido, uh,...,enfim, acredito que gostaríamos de ser FLUentes na língua inglesa, sem muitas, uh,...paradas ou sem muitas interrupções na fala.

Pergunta de número, pergunta número vinte e sete. Acredito que eu poderei melhorar meu inglês, uh, em duas habilidades, como já disse anteriormente, uh, poderia melhorar a minha fluência e é o que tento fazer a cada dia, lendo, tendo mais contato com a língua, e a parte escrita, o que me requer hoje realmente é a prática e eu, uh, não estou uh, digamos uh, agindo efetivamente nessa área.

Pergunta de número vinte e oito, pergunta vinte e oito. Uh, quando ouço um nativo falar,...,uh, hoje em dia, uh, você não fica TÃO fascinado por TODas as pessoas, hoje as pessoas que têm um sotaque ou umas pessoas que você gosta, os atores que você gosta, em filmes por exemplo, ou as pessoas que você tem uma maior empatia, realmente ainda causam uh,...,muita, digamos,...,uh,...,uma inveja boa, se é que existe essa palavra de inveja boa, mas ainda fico fascinada por aquelas pessoas que têm uma fluência em inglês, uh, e que conseguem ser breves nas falas, uh, realmente ainda é uma língua que,...,me deixa fascinada.

Pergunta número vinte e nove. Essa pergunta é um pouco di- uh,...,confesso que um pouco confusa. Como eu me vejo ao falar com um nativo? Uh, quando tive oportunidades, me sentia, uh,...,eufórico, uh, mas me via como um, um estrangeiro, uh,...,e, acredito que todos nós temo-, queiramos ter a impressão de que estamos sendo,...,uh, bem naturais, e que o nosso sotaque esteja uh,...,bem, uh, aMeno.

Pergunta número 30. O que eu considero fundamental para ser compreendido? Uh, quando converso em inglês? Uh, acredito que seja, uh, pronúncia, a sua pronúncia, uh, deve ser clara, uh, e com uh,...,e como em qualquer outra conversa, uh, o contato visual, a forma como você se expressa, uh, articulando a sua voz, uh, ou a sua, ou se posicionando de uma forma adequada, falando pausadamente uh, enfim, uh, acredito não ser muito diferente a conversa em, em qualquer outra língua, uh, mas acredito que a ênfase se dê realmente pelo fato de você, uh, saber pronunciar bem as palavras e usar o,...,uh, o ritmo que a língua requer.

Pergunta número trinta e um. Uh, quanto aos sons da língua inglesa, uh, eu os acho fascinantes, intrigantes, uh, e, e, e se- e essa é uma parte da língua que eu aDOro, aDOro estudar pronúncia, adoro uh, uh, aprendER palavras novas, repetir palavras que tenham sons difíceis, uh, gosto muito e,...,é tenho plena consciência que muitos deles são, uh, difíceis,

especialmente pra aprendizagem de adulto, uh, mas enfim, uh, os sons da língua inglesa são MUITO legais e, e, uh, interessantes.

Pergunta número trinta e dois. Acredito que as dificuldades em produzir os sons, uh, /ð/, o *th*, uh, /l/ o *l*, e o *shwá* que se- talvez sejam os sons, uh, uh, diferentes do que nós estamos acostumados uh, na nossa língua.

Pergunta número trinta e três. Avaliar a própria entoação em inglês? Uh, talvez seja suspeito, uh,...,realmente após a minha, uh, a minha experiência nesses anos após ter concluído o Curso de Letras, recebi alguns comentários de que eu me tornei mais fluENTE e que meu inglês teria sido melhor, mas uh, uh, os nativos, uh,...,dão esse *feedback*, acredito que eu tenha melhorado a entoação do inglês e que é, é uma parte tão importante da língua né? o, uh, o RITmo, diferente de língua que eles, que, que os nativos de língua inglesa têm, uh,...,acredito que, acredito que esse, éh, esse *improvement* {risos} uh, tenha se dado pelo fato de continuar estudando todos esses anos, uh, pelo fato de querer melhorar, pelo fato de gostar da língua, uh, todos esses fatos contribuem pra que você melhore a cada dia.

Pergunta número trinta e quatro. Pra mim, falar é mais fácil do que escrever em inglês, uh,...,não que eu os faça, uh,...,PERfeitamente, em todos os, uh, em todas as duas habilidades, tenho as minhas dificuldades, mas pra mim falar é mais fácil por ser uma pessoa, uh, extrovertida, que gosta de conversar com as pessoas, e uh, no momento que você fala, você usa toda a sua linguagem corporal, uh, você interage com as pessoas, acredito que falar seja mais fácil, uh, porém, uh, acredito que tanto a escrita em inglês quanto em português, uh, mostre muito mais sobre você, você talvez seja um pouco mais transparente, uh, quando você escreva, escreve.

Pergunta número trinta e cinco. Uh, a instituição que eu trabalho,...,como qualquer uma outra instituição, acredito, tenha, uh, o lado bom e o lado ruim. Uh, acredito que tenha mais coisas boas a dizer sobre o local que eu trabalho do que ruins, uh, o que eu mais gosto na instituição que eu trabalho é realmente de ensinar, de ensinar os alunos, o contato direto com os alunos é uma experiência,...,uh,...,muito gratificante, uh, outra uh,...,outra par- outra atividade que eu aDOro fazer é compartilhar idéia com todos os professores, uh, trocar experiências, uh, você indicar livros, trocar livros, essa parte de contato, uh, com outros professores e todos os professores dessa institui- instituição são muito amigos, éh, sem muitas, uh, intrigas. TODos os funcionários, professores e alunos uh, têm uma interação muito legal, apesar da instituição ser bassan- ser bastante exigente, uh, mas tá sempre inovando, éh está sempre com o intuito de melhorar, uh, o nível, uh, da escola, é uma instituição séria que respeita os alunos, uh, e acredito que eles, uh, queiram melhorar a cada dia. O que eu não gosto, talvez seja o excesso de atividades que você tenha extra sala de aula que exigem um tempo relativamente grande do seu dia, uh, claro as cobranças, por ser uma instituição privada, uh, eles tenham, eles tenham bastante exigências quanto ao,...,a administra- a administração de turmas, o gerenciamento de turmas, e o que eu talvez gostaria,...,é é que fosse dado mais valor AO professor dentro da escola do que aos próprios alunos, ou seja, uh, nós devemos respeitar os alunos, mas acredito que a administração da escola deveria, uh,...,dar mais atenção e carinho, incentivo aos professores.

Pergunta número trinta e seis. Definir ensinar língua inglesa. Bem, eu definiria como, uh, uma viagem, seria uh, nós uh, embarcamos numa viagem longa, interessanTÍssima, cheia de

caminhos uh, difíceis, de conquistas, de paisagens maravilhosas e que, uh,..., não tem ponto de chegada.

Pergunta número trinta e sete. Ter competência oral em língua inglesa, significa,...,uh,..., conseguir se expressar, embora uh, cometendo alguns erros gramaticais, você se comunicaria na língua perfeitamente com outras pessoas, uh,..., talvez não escrevesse muito bem, não, não tivesse muita capacidade, não capacidade, não tivesse muita habilidade, uh, gramatical, enfim, acredito que seja você conseguir se expressar, ter um, ter um, uma quantidade, uh, digamos, uh,...,uh razoável de vocabulário pra se expressar na língua.

Pergunta número trinta e oito. Acredito que a competência oRAL no ensino de língua inglesa, na aprendiZAGEM de língua inglesa, seja a mais importante e a que todos os alunos buscam,...,ou pelo menos a maioria deles. Uh, a melhor forma de ensiná-la,...,uh,...,TALvez seja, uh, a leitura, eu acredito muito na leitura e a prática da oralidade em sala de aula, uh, talvez essas sejam as minhas, uh,...,idéias pra que você possa melhorar a sua competência oral.

Pergunta número trinta e nove. Uh bem, apesar, uh, uh, de não ter, uh, tido a intenção de me tornar uma professora de língua inglesa quando ingressei no Curso de Letras, uh, quando você tem a oportunidade,...,de dar aulas, ou através da prática de ensino da própria universidade, você, uh, aceita o desafio, uh, de ensinar. Eu aceitei esse desafio, como disse anteriormente, por um convite de uma professora que tive na universidade e estou até hoje, uh, ministrando aulas, acredito que, uh, ainda farei isso por um bom tempo, apesar de, uh, apesar que eu go-de querer mudar o foco do ensino, uh, gostaria de, de ensinar em um tipo de instituição diferente,...,uh,...,estou muito feliz, uh, com meu trabalho até hoje, uh, sei que posso melhorar, uh, um pouco mais, uh, e, acredito que foi uma escolha, uh, interessante.

Questionário Informativo¹

Nome: _____

Idade: _____

Endereço: _____

Telefones(s): _____

E-mail: _____

Profissão: _____

Estado Civil: _____

Filho(s): ☐ SIM ☐ sexo feminino ☐ sexo masculino
 ☐ NÃO

Graduação em: Licenciatura em Português/Inglês: ☐

 Licenciatura em Inglês: ☐

 Bacharelado em Inglês: ☐

Mês e Ano da Graduação em Letras: _____

Outro Curso Superior: _____

Mês e Ano da Graduação em outro curso superior: _____

Local/Locais de Trabalho: _____

Se Professor(a):

a) Língua(s) que leciona: _____

b)

Séries/Níveis/Disciplinas que leciona: _____

Vivência no exterior: ☐ SIM - Período e Local: _____

☐ NÃO

Estuda alguma Língua Estrangeira no momento: ☐ SIM - Local: _____

☐ NÃO

¹ No momento da graduação você me forneceu algumas das informações aqui solicitadas. Objetivo, agora, obtê-las em um outro momento de sua vida.