

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

EDILSON PIMENTA FERREIRA

**Oralidade em língua estrangeira (inglês) – representações
discursivas**



Uberlândia

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

EDILSON PIMENTA FERREIRA

**Oralidade em língua estrangeira (inglês) – representações
discursivas**



Uberlândia

2010

EDILSON PIMENTA FERREIRA

**Oralidade em língua estrangeira (inglês) – representações
discursivas**

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

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. M^a de Fátima F. Guilherme de Castro.

Uberlândia

2010

EDILSON PIMENTA FERREIRA

**Oralidade em língua estrangeira (inglês) – representações
discursivas**

Dissertação intitulada “**Oralidade em língua estrangeira (inglês) – representações discursivas**”, de autoria do mestrando Edilson Pimenta Ferreira, aprovada pela comissão examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Nelson Viana - UFSCar

Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos - UFU

Profa. Dra. M^a de Fátima F. Guilherme de Castro (Orientadora) - UFU

Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia, 8 de setembro de 2010.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Nossa Senhora, inspiração e sustento desde sempre.

À minha mãe, Maria Abadia Pimenta: pelo exemplo de dignidade, honestidade, luta e perseverança, bem como pelo amor irrestrito e incondicional.

Ao meu pai, Edson, que silenciosamente e à sua maneira, serviu de apoio, mesmo à distância.

À minha tia, amiga e exemplo de profissional Viviane Raposo Pimenta, por ter me apresentado o universo da língua inglesa e por ter sido um exemplo de professora de inglês a ser seguido.

À minha noiva, Alanna Santos de Oliveira, pelas provas de dedicação, companheirismo e amor neste período em que as leituras para o mestrado se tornaram minha prioridade.

Aos participantes da pesquisa: por terem permitido que eu adentrasse suas vidas.

Aos professores Dr. João Bôsko Cabral dos Santos e Dra. Maria Carmem Knychala, que compuseram a Banca de exame de qualificação e que, nessa oportunidade, teceram caras e valiosas sugestões acerca de meu trabalho.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro, minha orientadora, pelo incentivo, pelo apoio e pelo carinho com que, por vezes, lançou seu olhar criterioso sobre meu trabalho, mesclando críticas e elogios, severidade e ternura e ainda por ter me apresentado teorias, textos e o diálogo entre a Análise de Discurso e a Linguística Aplicada, mas sobretudo por sempre ter compreendido que, por trás do orientando, havia um ser humano.

À minha amiga, Maria de Fátima, por ter me instigado a crescer e a perder o receio do novo e do que parecia complexo, por ter sido, com suas atitudes, um exemplo como mestre e pessoa.

Aos amigos Carlos Júnior e Morgana, que compartilharam sua mãe, minha orientadora, comigo fazendo me sentir mais um membro de sua família.

Ao meu professor, amigo e exemplo de ser humano Prof. Dr. João Bosco Cabral dos Santos, por ter me feito apaixonar pela AD e por ter me dado espaço para crescimento no meio acadêmico.

Aos colegas do LEP (Laboratório de Estudos Polifônicos) – um lugar onde pude me ressignificar como pessoa, estudante, professor e ser humano.

Às minhas colegas de estudo e co-orientadas Nathália Gontijo da Costa e Polyana de Souza Santos pelo carinho com que dividiram tardes de estudo em nossa Universidade.

À minha grande família, que entendeu minha ausência nos encontros familiares, nas comemorações de aniversário e no crescimento dos entes mais jovens de minha família durante este período de dedicação acadêmica.

Aos meus sogros e novos pais que Deus me deu, Edna Rosa dos Santos Oliveira e Osvaldo Gonçalves de Oliveira, pelo respeito e carinho sempre dirigidos a mim.

Ao meu amigo professor Daniel Hiraici, pelo ombro amigo e pelas palavras de encorajamento.

Ao meu caro amigo Luís Pedro Silva, que sempre serviu como exemplo de energia e perseverança e me ajudou a enxergar caminhos mais frutíferos para o ensino da língua inglesa.

Ao meu amigo, diretor e exemplo de liderança José Humberto Lourenço Júnior, pelos créditos em mim depositados e por ter me apoiado para a realização deste estudo.

Ao meu amigo professor Rangel Rezende de Carvalho, pelo sorriso sempre presente, pela solicitude, respeito e boa energia sempre dirigida à minha pessoa.

À minha amiga-irmã profa. Dra. Simone Silva Prudêncio, por ter sido, ao longo da minha vida, uma estrela que serviu de guia e exemplo em momentos de dificuldades e como companheira em momentos de vitória.

Ao prof. José Sueli de Magalhães, pelo respeito e carinho que demonstrou a mim, enquanto estudante, aprendiz e ser humano e por ter servido de estímulo maior para que esse trabalho fosse concluído.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram a construir sentidos e direcionamentos fundamentais para que este trabalho chegasse aqui e para que eu me deslocasse como pessoa, tornando-me um melhor professor.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem inter/transdisciplinar que abrange uma interface entre a Linguística Aplicada (LA), a Análise do Discurso de linha francesa (ADF) e a Análise Dialógica do Discurso (ADD). Foi esboçada a fim de se delinear os sentidos de oralidade construídos por sujeitos quando ocupam o lugar discursivo de graduandos em Sistemas de Informação, de uma universidade privada no estado de Minas Gerais, em contexto de aula de inglês instrumental, ou seja, buscamos investigar as representações constitutivas desta oralidade. Atribuiu-se a esta dissertação a tarefa de descrever, analisar e delinear as representações sobre oralidade em língua inglesa construídas por esses sujeitos graduandos em uma área computacional; as vezes, em relação polifônica, evocadas por esses sujeitos para a construção das referidas representações e evidenciar em quais formações discursivas se inscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes. Busquei, portanto, estudar fatores que incidem no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa a fim de melhor compreender como esses fatores se traduzem na relação que se instaura entre esses sujeitos e sua oralidade nessa língua. Para isso, a Proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos – Serrani-Infante, 1998) foi utilizada como ferramenta metodológica para a coleta dos depoimentos dos quatro participantes da pesquisa. Como resultado, foi possível depreender que a relação dos sujeitos-participantes da pesquisa, em relação à oralidade em língua inglesa é regida por quatro (4) representações que denominei: i) a oralidade como objeto de desejo; ii) a oralidade como possibilidade de ascensão profissional; iii) a oralidade como elemento legitimador do “saber” da língua inglesa e iv) a oralidade como inscrição de um outro. Essas representações se interpenetram e se interconstituem, sendo que as práticas discursivas presentes nos dizeres dos enunciadores se encontram circunscritas em algumas formações discursivas (FDs) que denominei: FD do neoliberalismo, FD do empreendedorismo, FD da falta, FD da acuidade linguística e FD da capacitação. Ao representarem a oralidade em língua inglesa como objeto de desejo, foi possível observar que os sujeitos-participantes da pesquisa se constituem na alteridade e na projeção do outro que é nativo e que, em seu imaginário, vivenciam a completude da língua inglesa. Ao representarem a oralidade como possibilidade de ascensão profissional, os sujeitos se inscrevem na FD da capacitação, pois seus dizeres confluem enunciativamente ao afirmarem que há um desejo de atender um mercado cada vez mais exigente e, dessa forma, conseguir respeitabilidade em um processo de globalização contínuo atual por meio da capacitação. A FD do empreendedorismo e a FD da acuidade linguística puderam também ser percebidas nessa representação pela busca por uma mobilidade social que somente seria possível por meio do domínio da oralidade e pela acuidade linguística na língua inglesa. Essa última FD resvala uma prática discursiva estrutural-comportamental, que também os levaria a ascensão profissional desejada. Ao representarem a oralidade como elemento legitimador do “saber” da língua inglesa, percebemos que há alguns sentidos que aqui se condensam e concorrem para caracterizar formações discursivas que poderiam ser chamadas FD empreendedora e FD neoliberal, pois o enaltecimento do falar como elemento legitimador do “saber” da língua inglesa conflui para um pensamento capitalista-neoliberal moderno de busca de sucesso em uma inscrição empreendedora. Por fim, ao representarem a oralidade como inscrição de um outro, os sujeitos deixam resvalar um desejo de espelhamento em um falante nativo de língua inglesa, considerado ideologicamente por eles como único caminho para a acuidade linguística e, por assim conceber o lugar desse nativo, é instaurada um relação de projeção a esse nativo, o que nos leva a perceber que alguns sentidos aqui se condensam e concorrem para caracterizar a FD da falta.

Palavras-chave: 1. Linguística Aplicada. 2. Análise do Discurso. 3. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. 4. Oralidade em língua estrangeira

ABSTRACT

This dissertation 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 delineate the orality meanings constructed by subjects when they occupy the discursive place of Information Systems undergraduate, from a private university in the state of Minas Gerais in an English for Specific Purposes first term class, and, with this, investigate the constitutive representations of this orality. It was attributed to this dissertation the task to describe, analyse and delineate the representations of orality in English constructed by these computer-field undergraduate subjects; the voices raised, in polyphonic relations, by these subjects to construct the representations and evidence in which discursive formations (DFs) their discursive practices are inscribed. I studied, therefore, factors that interfere in the English language teaching process in order to better understand how these factors are translated in the relation that is instaurated between these subjects and their orality in this language. With that aim, the AREDA (Serrani-Infante, 1998) was utilized as a methodological tool for data collection. As a result, it was possible to observe that the relation that the research subjects have with their orality is ruled by four representations: i) orality as an object of desire; ii) orality as a professional upgrade; iii) orality as a legitimizer of good English command and iv) orality as the inscription of another one. These representations are interpenetrated and interconstituted and the discursive practices are circumscribed in some DFs that I classified as: DF of neoliberalism, DF of Entrepreneurship, DF of lack, DF of linguistic accuracy and DF of capacitation. While representing their orality as an object of desire, it was explicated a constant lack of nativeness, which is significant to them and makes them state that they see a native-speaker of English as complete. While representing their orality as a professional upgrade, the DF of capacitation was explicated, as their enunciations are matched in the sense of making an effort to meet an ever-growing market demand and this way, gain respectability in a current non-stop globalization process through capacitation. The DF of Entrepreneurship and the DF of linguistic accuracy were also observed in this representation, once their desire for social mobility would only be possible through the mastering of orality and linguistic accuracy in the English language. This one reveals a structural and behavioral practice, which would also make them ascend professionally. While representing their orality as a legitimizer of good English command, it is possible to observe some meanings that characterize the DF of Entrepreneurship and the DF of neoliberalism, once the overestimation of the orality in the English language can be inscribed in a modern neoliberal capitalist mentality that would take them to the search for success circumscribed in an entrepreneurship stance. And while representing their orality as inscription of another one, the subjects project a desire for an English native-speaking condition, considered by them, as the only way for linguistic accuracy, and when this relevance is given to the native-speaker, there is a projection relation instaurated, which characterized the DF of Lack.

Key-words: 1. Applied Linguistics. 2. Discourse Analysis. 3. English teaching-learning process. 4. Orality in foreign languages

SUMÁRIO

CAPÍTULO UM – Historicidade da pesquisa

1.1. Introdução.....	11
1.2. Contextualização da pesquisa.....	13
1.3. Condições de Produção: o curso de Sistemas de Informação.....	18
1.4. Discutindo o conceito de oralidade em língua estrangeira.....	23
1.5. A Análise do Discurso e a Linguística Aplicada.....	28

CAPÍTULO DOIS – Fundamentação Teórica

2.1. A Análise de Discurso de Linha Francesa.....	32
2.1.1. Sujeito, Discurso, Sentido e Memória Discursiva.....	35
2.1.2. Interdiscurso e Intradiscurso.....	37
2.1.3. Formação Discursiva.....	39
2.1.4. Representação.....	42
2.2. A Análise Dialógica do Discurso.....	44
2.2.1. Dialogismo e Polifonia.....	46
2.3. A proposta AREDA.....	51
2.4. Encaminhamentos metodológicos.....	53

CAPÍTULO TRÊS – Constituição do *corpus* da pesquisa

3.1. Configuração do <i>corpus</i>	56
3.2. Contexto da pesquisa e perfil dos enunciadores.....	57
3.3. Procedimentos de análise.....	60

CAPÍTULO QUATRO – Análise dos dados

4.1. Representação 1 – A oralidade como objeto de desejo.....	65
4.2. Representação 2 – A oralidade como possibilidade de ascensão profissional.....	74
4.3. Representação 3 – A oralidade como elemento legitimador do “saber” da língua inglesa..	81
4.4. Representação 4 – A oralidade como inscrição de um outro.....	88

CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
-----------------------------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
---	-----

ANEXOS

Anexo 01. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	109
Anexo 02. O roteiro AREDA.....	111
Anexo 03. Convenções de Transcrição dos Depoimentos AREDA.....	113
Anexo 04. Transcrição dos Depoimentos AREDA	114

CAPÍTULO 01

HISTORICIDADE DA PESQUISA

Capítulo 01: Historicidade da Pesquisa

1.1. Introdução

Esta seção dá início a minha dissertação de mestrado intitulada “Oralidade em Língua Estrangeira (Inglês) – representações discursivas”, na qual apresento as reflexões iniciais sobre meu estudo na condição de pesquisador e professor de língua inglesa instrumental em um curso de Sistemas de Informação de uma universidade privada do estado de Minas Gerais.

Minha experiência como professor de Inglês Instrumental, em uma IES (instituição de Ensino Superior), tem me proporcionado a oportunidade de experienciar de perto a realidade do processo de aprendizagem vivido pelos alunos, bem como perceber os anseios e desejos desses aprendizes no que tange à relação que estabelecem com a língua inglesa.

Nesta ocasião, apresento minha dissertação de Pós-Graduação (Mestrado) em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, em que me inscrevo na linha 3 – Estudos sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas. Neste trabalho, abordo questões da Linguística Aplicada (LA), propondo uma interface com a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) e com a Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Busco articular um diálogo entre a LA, a ADF e a ADD, pois intento lançar um outro olhar sobre o sujeito-aprendiz e, assim, apresentar uma concepção outra de linguagem, o que faz com que o processo ensino-aprendizagem seja, também, concebido por um outro paradigma, por esse olhar outro.

A interpelação em estabelecer uma interface entre as referidas áreas reside no fato de pretender examinar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de forma a problematizar e discutir uma concepção de linguagem que tem norteados os estudos do referido processo e com a qual não coadunamos: uma concepção hegemônica e positivista da linguagem como algo transparente ao sujeito que aprende a língua-alvo e, também, é levado a acreditar que é uno, senhor de seu dizer e que age e pensa fora de sua historicidade.

Ao propormos um estudo pelo viés da discursividade, buscamos refutar tal visão de unicidade do sujeito, ou seja, aquele que age e pensa fora de sua

historicidade, para, por outro lado, defender que o sujeito só se faz sujeito no meio em que existe.

Isso implica afirmar que dispomo-nos a fazer uma reflexão humanizada sobre o processo de ensino-aprendizagem, de forma a considerar aspectos socioculturais, bem como questões socioafetivas. Além disso, buscamos considerar situações reais e cotidianas pelas quais passam os sujeitos-aprendizes, o que faz, portanto, com que nos distanciemos de uma abordagem cognitivista e estruturalista de alguns estudos realizados no escopo da Linguística Aplicada. Esta questão encontra-se mais bem explicitada na seção 1.5 deste trabalho, em que discorremos sobre a relação da Análise do Discurso e a Linguística Aplicada.

Em relação aos dados para a realização do estudo aqui proposto, estes foram coletados na disciplina ‘Inglês Instrumental’, no primeiro período de um curso de Sistemas de Informação, e que possui um enfoque predominante na leitura e na compreensão/interpretação de textos. Os dados foram coletados, tomando por base a proposta AREDA¹. Esses depoimentos foram transcritos e, para constituir o *corpus* da pesquisa, foram feitos recortes enunciativos levando-se em consideração as regularidades encontradas. Tais regularidades serão apresentadas por meio de sequências discursivas². Para a análise dos dados coletados, faremos o uso da notação SD_n, em que “SD” refere-se à sequência discursiva e “n” ao número da SD enunciada no roteiro AREDA proposto.

Nesta dissertação, pretendemos circunstanciar o estudo que ora apresentamos bem como expor a orientação teórico-metodológica que tomamos como base, tentando investigar como os sujeitos-aprendizes representam sua oralidade³ em língua estrangeira (inglês). Dessa forma, ao investigar a oralidade, buscamos estudar como alguns sujeitos, quando ocupam o lugar discursivo de graduandos em Sistemas de Informação de uma

¹ A proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos – SERRANI-INFANTE, 1998) encontra-se explicitada na seção 2.3 desta dissertação, em que apresentamos e discutimos a orientação teórico-metodológica construída para a pesquisa.

² Concebemos sequência discursiva como o recorte do *corpus* em que ocorrências de uma única regularidade são analisadas.

³ A forma como entendemos “oralidade em língua inglesa” encontra-se discutida na seção 1.4 deste estudo.

Universidade privada no estado de Minas Gerais, representam sua oralidade em língua inglesa em contexto de aula de inglês instrumental.

Neste estudo, procuramos delinear os sentidos de oralidade construídos por esses sujeitos e, assim, investigar as representações constitutivas dessa oralidade.

Atribuímos a esta dissertação a tarefa de descrever, analisar e delinear as representações sobre oralidade em Língua Inglesa construídas por alguns sujeitos-graduandos em Sistemas de Informação - as vozes, em relação polifônica, evocadas por esses sujeitos para a construção das referidas representações e evidenciar em quais formações discursivas se inscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes.

Pretendemos, com este trabalho, melhor compreender fatores que incidem na relação que o sujeito estabelece com a língua estrangeira que estuda e, sobretudo, na relação que se instaura entre esse sujeito e sua oralidade nessa língua. Esperamos, ainda, elaborar um diagnóstico acerca das representações sobre a oralidade que transpassam o imaginário de aprendizagem dos graduandos em estudo; mapear referenciais que permitam interpretações diversas acerca dos processos de identificação e das necessidades pedagógicas de aprendizes da língua inglesa, bem como fomentar reflexões sobre o conceito de oralidade a partir de uma perspectiva analítico-discursiva inscrita na Análise de Discurso Francesa.

Passamos, a seguir, à contextualização da pesquisa aqui proposta.

1.2. Contextualização da Pesquisa

O projeto que culminou nesta dissertação, intitulada 'Oralidade em Língua Estrangeira (Inglês) – representações discursivas', consiste em uma possibilidade de examinar, sob o crivo de uma abordagem inter/transdisciplinar entre a LA, a ADF e a ADD, o processo de ensino-aprendizagem, levando-se em consideração fatores outros se não a língua por si, a maneira pela qual os sujeitos se relacionam com a oralidade em língua inglesa em um contexto de aprendizagem de inglês instrumental.

No curso de Sistemas de Informação, nossa expectativa era encontrar uma busca por uma instrumentalização que não correspondia à leitura. Além disso, acreditávamos encontrar sujeitos-aprendizes que poderiam apresentar uma ansiedade pela aprendizagem da oralidade em língua inglesa, ainda que, no desempenho de suas funções profissionais, a leitura nessa língua-alvo ocupasse lugar preponderante.

Ao longo do trabalho como professor de inglês em diferentes contextos, temos sido interpelados pelas representações que alunos e alunas demonstram em relação à oralidade em Língua Inglesa.

As inquietações surgiram, sobretudo, pelo fato de, por 12 anos, trabalhar como professor de Língua Inglesa em institutos de idiomas (inglês como segunda língua⁴) e há 10 atuar como professor de língua inglesa para fins específicos⁵, ou inglês instrumental, como se naturalizou dizer sobre essa modalidade de ensino. No caso do contexto no qual ministro aulas, o foco do curso é a leitura e a interpretação de textos e, em todos esses contextos, tenho percebido, por parte dos alunos, uma visão enviesada do lugar da oralidade em relação às outras habilidades, ou seja, percebo uma primazia da oralidade (*speaking*) em detrimento das outras habilidades (*listening, reading, writing*). Noto que os estudantes avaliam sua relação com a língua inglesa com base no quanto de oralidade já adquiriram⁶, o que não acontece com as demais habilidades. Isso me leva a questionar quais seriam os discursos que circulam nesses contextos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, como eles se constituem e como constituem os sujeitos que aprendem essa língua.

Na intenção de compreender parte desses questionamentos, buscamos estudar os sentidos que emanam dos dizeres dos sujeitos, presentes no roteiro AREDA, quando se manifestam sobre seu processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e, sobretudo, quando enunciam sobre sua oralidade nessa língua.

Michel Pêcheux (1997) pontua que

⁴ Diversos autores optam por diferenciar as noções de 'língua estrangeira' (LE) e 'segunda língua' (L2), atestando uma diferença entre haver imersão para aprendizado e estar em contexto de não-imersão, respectivamente. Neste estudo, entretanto, ambas as noções serão utilizadas como sinônimas.

⁵ ESP: English for Specific Purposes.

⁶ 'Aquisição' concebida como um processo de "estocagem de palavras e de regras de combinação" (SERRANI-INFANTE, 1998, p.148).

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (p.160)

Nesse sentido, fomos impelidos a estudar como alguns sujeitos, quando ocupam o lugar discursivo de graduandos em Sistemas de Informação de uma Universidade privada no estado de Minas Gerais, representam sua oralidade em língua inglesa em um contexto de aula de inglês instrumental. A partir do conceito pecheutiano, acreditamos que, neste estudo diagnóstico, seja possível delinear os sentidos de oralidade construídos por esses sujeitos e, assim, poder investigar as representações constitutivas dessa oralidade.

Isso denota que a análise discursiva da enunciação desses sujeitos propiciará identificar as posições ideológicas que fundamentam seu imaginário acerca da oralidade em língua inglesa. Por meio da interpelação dos efeitos de sentido percebidos a partir de seus dizeres, buscamos delinear suas inscrições discursivas e como constituem representações sobre essa oralidade.

Cumpramos ressaltar que concebemos “representação” numa perspectiva discursiva. Segundo Pêcheux (1969/1990), os sujeitos têm seus lugares ‘representados’ nos lugares discursivos, sendo que o que funciona nesses processos é uma série de ‘formações imaginárias’, que designam o lugar que eles atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Dessa forma, é do estudo dessas “formações imaginárias”, concebidas como ‘representações’, que parte o trabalho aqui apresentado.

Lançando um olhar sobre esses sujeitos-aprendizes de língua estrangeira, analisamos seus dizeres a partir do lugar discursivo de estudantes de um curso na área de tecnologia, na qual a leitura em língua estrangeira é tida como elemento relevante, haja vista que tais profissionais lidam constantemente com a leitura, na forma impressa em tela ou em folha, de termos técnicos que circulam exclusivamente em língua inglesa. Há que se considerar, ainda, que o imaginário de um aluno de um curso na área de tecnologia é perpassado por diferentes concepções acerca dos saberes

necessários para se constituir profissional na área. Essa heterogeneidade de concepções pode provocar equívocos em seus dizeres, inclusive no que se refere às necessidades que tem em relação à língua inglesa.

Nesse sentido, para desenvolver esta pesquisa, estaremos nos perguntando:

- 1) Como os alunos de um primeiro período de um curso de Sistemas de Informação, cursando a disciplina língua inglesa instrumental, representam sua oralidade em língua inglesa?
- 2) Que discursividades esses alunos constroem sobre essa oralidade?
- 3) Quais são as vozes evocadas por esses alunos para representar essa oralidade?
- 4) Em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes em seus dizeres quando enunciam sobre sua oralidade em língua inglesa?

Para buscar responder a essas questões, ou seja, para melhor compreender a relação que o sujeito-aluno do curso de Sistemas de Informação estabelece com sua oralidade em língua inglesa, tomamos como orientação teórico-metodológica, a ADF, por meio das noções de sujeito, discurso, sentido e memória discursiva, formação discursiva; interdiscurso e intradiscurso; e a ADD, por meio das noções de dialogismo e polifonia.

A ADF surgiu em meio à conjuntura política e intelectual francesa, marcada pela conjunção entre filosofia e prática política, já como um campo transdisciplinar. Influenciada epistemologicamente pelo Marxismo e pela Linguística e nascendo em meio ao reinado do estruturalismo, a ADF emergiu como uma nova concepção de reflexões sobre a história e o texto, resultando em uma análise textual que envolve a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Pêcheux é tido como um dos idealizadores desta linha de estudo e tinha seu

estudo balizado em três áreas do conhecimento: Linguística, como crítica ao recorte saussureano; Materialismo histórico por meio da releitura althusseriana de Marx; e na Psicanálise, fazendo uma releitura lacaniana de Freud.

Neste estudo, a ADF e sua rede conceitual se configuram como base teórica procurando responder às nossas questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos para a investigação.

Por sua vez, a ADD diz respeito a um conjunto de procedimentos analíticos e a um arcabouço teórico construídos a partir do conjunto das obras de Bakhtin e seu círculo. Ainda que Mikhail Bakhtin não tenha sido um Analista do Discurso propriamente dito, as teorias de seu círculo despontam como mecanismo de diálogo com o Objetivismo Abstrato com orientação no Racionalismo e no Neoclassicismo (segundo o qual, a língua seria um sistema estável, imutável, objetivo e homogêneo) e com o Subjetivismo Idealista (de acordo com o qual, a língua é uma simples expressão do pensamento e é individual). Tal diálogo se dá por meio de um confronto, pois, para Bakhtin (2004), há fatores dialógicos da linguagem e de natureza sócio-histórica e ideológica que não foram desprezados ou refutados nas duas vertentes apresentadas acima.

Michel Pêcheux (1938-1983) fundou a AD na década de 60, lançando mão das Teorias das Ideologias, com a história e com o materialismo histórico, e a concebeu como uma área de estudos do 'entremeio' entre outras disciplinas. Na época em que a criação dessa área se constituiu, o principal foco de estudo era o discurso político. No entanto Pêcheux possuía em mente que, ainda que o analista do discurso fosse um ser no entremeio entre as Ciências Sociais e a Linguística, ele seria, acima de tudo, um analista de discurso. Para ele, as Ciências Sociais seriam ideológicas e deveriam ser tratadas como tais.

Mikhail Bahktin (1895-1975) proporcionou, por volta da década de 20, encontros para discutir linguagem, arte e literatura com intelectuais de formações variadas (mais tarde, denominado o círculo de Bahktin). Foi objetivo alcançado do Círculo de Bahktin analisar a linguagem como diálogo e não como sistema autônomo e, dessa maneira, apenas perceber a língua como algo que locutores e interlocutores usam em situações de comunicação.

Como este estudo propõe uma interface entre ADF, ADD e a Linguística Aplicada, vale ressaltar que ambas as teorias do discurso permitem um olhar outro sobre uma área da linguagem que muitas vezes é tida apenas como uma disciplina de estudos descritivos e analíticos.

Acreditamos que, ao integrar essas três áreas do conhecimento, conseguimos propor um diálogo mais humanitário e movente à Linguística Aplicada.

Nesse sentido, tendo contextualizado a pesquisa proposta, passamos, a seguir, a discorrer sobre as condições de produção.

1.3. Condições de Produção: o curso de Sistemas de Informação

Conforme Pêcheux (1997, p.77),

um discurso é sempre pronunciado a partir de **condições de produção** dadas (...). Ele está, pois, bem ou mal situado no interior da **relação de forças** existentes entre os elementos antagonistas de um campo (...) (Os grifos são do autor).

É possível, portanto, assegurar que o que é enunciado pode não ter o mesmo estatuto em diferentes lugares. Dessa forma, fatores sócio-históricos, socioideológicos e socioculturais se inter-relacionam na produção dos discursos.

Levando-se em conta a relevância das condições de produção para um estudo da natureza deste que aqui propomos, nesta seção, buscamos discorrer sobre as condições de produção nas quais os sujeitos desta pesquisa enunciam. Ao discorrer sobre elas, procuramos marcar um lugar epistemológico no qual concebemos a linguagem de uma forma que refuta a neutralidade e considera que não há isenção da situação na fala dos sujeitos. Portanto, faz-se necessário saber o lugar discursivo em que os sujeitos enunciam sobre a oralidade em língua inglesa, bem como as condições de produção dessas enunciações, para, então, podermos compreender as discursividades por eles construídas.

Isso quer dizer que entendemos que, quando o sujeito enuncia, há um discurso sobre outros em contínuo processo, em que o mecanismo de antecipação irá regular a argumentação, com base no lugar onde ele se

constitui. Trata-se de saber o que dizer e para quem dizer, levando em consideração sujeitos e situação (ORLANDI, 2005).

Descrever representações, vozes e formações discursivas que os sujeitos enunciadores possuem acerca da oralidade em língua inglesa são os objetivos específicos deste trabalho e, para tanto, as condições de produção desses sujeitos devem ser consideradas, uma vez que descrever, a nosso ver, está vinculado a saber sob quais condições de produção se expressam os sujeitos-participantes.

Os sujeitos-participantes da pesquisa enunciam a partir do lugar discursivo 'graduando em Sistemas de Informação'. No entanto, para analisar os discursos desses sujeitos-participantes, valemo-nos das noções de linguagem em um campo discursivo de movência, de opacidade e de deslocamentos de sentidos. Isso implica afirmar que cada um desses sujeitos enunciadores é constituído pela heterogeneidade e, portanto, não enuncia de um único lugar; não representa um único discurso, nem tampouco uma única voz⁷.

Afirmamos isso, pois acreditamos que as condições de produção estão vinculadas à historicidade, memória, espaço, tempo e casualidade dos fatos que as circundam.

Ao analisarmos tais elementos no curso de Sistemas de Informação, partimos da formação social em que enunciam os sujeitos-participantes da pesquisa e temos a informação de que tal curso foi proposto pelo departamento de políticas do Ensino Superior – coordenação das comissões de especialistas de ensino – MEC, em 2001. Sugeriu-se, então, que, na área de educação em Computação e Informática, fosse criado o curso de Sistemas de Informação, cujo nome veio da tradução literal da língua inglesa "*Computer Information Systems*". A repaginação que o curso obteve, inclusive ao receber sua nova denominação - deixando de ser Tecnologia em Processamento de Dados, Bacharelado em Informática, Engenharia de Produção de Software, Bacharelado em Processamento de Dados, Bacharelado em Computação, Bacharelado em Ciências em Informática, Bacharelado em Análise de Sistemas, Bacharelado em Ciências da/de Computação, Tecnologia em Informática, Licenciatura em Informática, Engenharia de Informação, Engenharia de Processamento de Dados,

⁷ Compreendida em seu sentido bakhtiniano.

Engenharia de Software e Informática Biológica, etc. - reflete um momento de independência pelo qual a área da Informática vem passando nos últimos anos.

Com a crescente exportação de TI (Tecnologia de Informação) e com os já esperados avanços tecnológicos, engendrava-se um profissional com raciocínio lógico e que fosse dinâmico para se adaptar ao mercado cada vez mais exigente. Ainda era anseio da sociedade encontrar um curso que, diferentemente dos supracitados, fosse uma preparação real para o mercado, para o desenvolvimento de *softwares* e trabalhos voltados para o mercado de Informática, pois notava-se que, anteriormente, os cursos afins visavam ao *marketing* e eram, em sua maioria, apenas variações sem identidade de cursos já existentes.

Ademais, os cursos da área de Computação têm como objetivo a formação de recursos humanos para o desenvolvimento científico e tecnológico da computação (*hardware* e *software*), para atuação na área de educação em computação em geral e para o desenvolvimento de ferramentas de informática que atendam a determinadas necessidades humanas, pois, sendo a informatização uma realidade crescente, já era aguardada uma busca por meios de maior eficácia do uso dessa informatização.

A globalização teve papel determinante na constituição dessa realidade de cursos, pois é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista (SANTOS, 2008). O constante ir e vir trouxe uma necessidade de mecanismos mais ágeis e de maior acuidade, oferecendo meios de suprir as “novas” necessidades humanas: armazenamento de grandes volumes de informações dos mais variados tipos e formas e sua recuperação em tempo aceitável; computação de cálculos matemáticos complexos em tempo extremamente curto; comunicação segura, rápida e confiável; automação, controle e monitoração de sistemas complexos; computação rápida de cálculos repetitivos, envolvendo grande volume de informações; processamento de imagens de diferentes origens; jogos e ferramentas para apoio ao ensino etc.

Outros exemplos de aplicações são encontrados na rotina diária de empresas (computação envolvendo informações econômicas, financeiras e administrativas geradas por atividades empresariais, industriais e de prestação de serviços); no processamento de imagens geradas por satélites para previsões

meteorológicas; em atividades ligadas à área da saúde (em hospitais, consultórios médicos e em órgãos de saúde pública); em sistemas de controle de tráfego aéreo; na comunicação através da Internet, nos sistemas bancários etc. A computação passa, assim, a significar para o homem uma ferramenta indispensável e fundamental na vida moderna, sobretudo em um momento em que o empreendedorismo desponta nos meios acadêmicos e empresariais.

Na concepção de Hammer *apud* Mello (1997), três forças contribuíram para a construção da atual realidade empreendedora: os clientes assumem o controle das negociações devido ao aumento da concorrência, maior possibilidade de escolha, maior acesso às informações e maior conhecimento do mercado; a concorrência assume um escopo global, em que as empresas operam em um mercado mundial numa disputa por preço, assim como qualidade, confiabilidade, velocidade e capacidade de inovar e a mudança em si próprias tornam-se uma força, um diferencial na conjuntura atual, fortemente presenciada na diminuição do ciclo de vida dos produtos.

Essa realidade de competição agressiva tem concorrido para um maior espaço do curso de Sistemas de Informação, o qual é tido por muitos como um elemento atenuante nas discrepâncias que existiam entre os dotados de conhecimento e dinheiro e os que não os tinham (a maioria).

Dessa maneira, tem sido percebido um caráter no curso de Sistemas de Informação que nos cursos que o antecederam não havia: ser um dos proporcionadores de mobilidade social, haja vista que a inscrição empreendedora e mercadológica que os estudantes deste curso aparentam ter é referendada por um curso que visa a oferecer-lhes a possibilidade de ocupar um novo nicho econômico-social no país, ante uma ascensão.

Para esta pesquisa, a coleta de dados se deu em um Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação⁸ com carga horária média de 3000 horas-aula, que busca ofertar conhecimento em profundidade, de lógica e programação; conhecimento em abrangência e profundidade das principais linguagens de programação; conhecimento em abrangência das diversas tecnologias de informação disponíveis; conhecimento em abrangência dos tópicos

⁸ Dados retirados do site: www.uniube.br

relacionados à Engenharia de *Software* e Bancos de Dados e consciência, motivação e busca das melhores soluções para um determinado problema.

São objetivos finais das Instituições de ensino em que o curso é ofertado formar alunos com um perfil caracterizado por uma formação humanística, de modo a torná-lo mais participativo na vida comunitária com vistas a atender às necessidades da sociedade, analisando seus problemas e propondo soluções de tecnologias de informação; formação multidisciplinar e complementar, permitindo-lhe uma visão da dinâmica organizacional e do empreendedorismo, possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades pessoais e profissionais, uma melhor compreensão do mundo e da sociedade e formação generalista em computação, habilitando-o, tanto no campo técnico como no científico, com capacidade de estabelecer elos entre as tendências da informática e a aplicação das suas técnicas na solução de problemas organizacionais.

Nessa perspectiva, a instituição espera que o egresso seja visto como agente transformador do mercado de trabalho na sociedade em que está inserido, sendo capaz de provocar mudanças por meio da atuação profissional nas organizações e na sociedade, com base em uma visão humanística e empreendedora e dando contribuição para a melhoria da qualidade de vida da sociedade, adequando as novas tecnologias às necessidades emergentes.

Em meio a essa busca constante por uma “visão empreendedora” e por “melhoria da qualidade de vida” da sociedade, expressões essas que parecem permear o discurso da constituição do Curso de Sistemas de Informação, há uma tendência de alocar a língua inglesa em plano de facilitação, no qual se utiliza essa língua para alçar os objetivos propostos pelo curso. É como se houvesse um lugar a ser atingido e tal lugar somente se tornasse tangível lançando mão da língua inglesa.

Nos currículos propostos para os cursos de Sistemas de Informação, nota-se ânsia pelo ensino da língua inglesa como ferramenta *para* e não como ferramenta *de* trabalho. Busca-se, portanto, delegar à língua inglesa o papel de elemento sistêmico-estrutural que serve tão somente como instrumento para que os profissionais executem minimamente seu trabalho e não como língua

constitutiva da formação subjetiva do profissional em TI. Isso pode ser observado na ementa que preconiza o aprendizado da língua como sistema:

Estudo dos elementos linguísticos constitutivos da estrutura básica da língua inglesa, a partir da leitura de textos elementares, cujos temas referem-se à informática em âmbito geral, com ênfase nos mecanismos de estruturação textual e no vocabulário técnico⁹.

Percebe-se que, na ementa do curso, há uma concepção de língua que é essencialmente estruturalista e que não privilegia o aluno como sujeito que se constitui da/na/pela LE, mas, como mero executor e apropriador da língua, a fim de, lançando mão do vocabulário técnico que adquire no curso de inglês instrumental, lhe oferecer possibilidades para galgar outros “degraus sociais”, reiterando o papel de instrumentalização atribuído à língua.

Tendo apresentado as condições de produção para este trabalho, as quais servirão de subsídios para melhor compreender o lugar discursivo em que enunciam os sujeitos e quais dizeres estão inscritos nos seus discursos, passamos a expor uma discussão sobre o conceito de Oralidade em língua inglesa que se constitui foco de investigação deste trabalho.

1.4. Discutindo o conceito de Oralidade em língua estrangeira

Nesta seção, intentamos tecer um breve panorama sobre o conceito de Oralidade. Isso significa apresentar uma revisão bibliográfica de autores e conceitos associados a termos que, por sua vez, são constitutivos da concepção de Oralidade em língua estrangeira que circula, principalmente, no escopo dos trabalhos desenvolvidos em Linguística Aplicada.

Quando discutimos a concepção de oralidade em uma língua estrangeira, remetemo-nos ao termo ‘competência comunicativa’, cunhado por Hymes (1972), com base em Chomsky, quando este faz a distinção entre competência (*competence*) e desempenho (*performance*). Por competência, Chomsky entende que, por meio de um número finito de regras, o falante poderá produzir um número infinito de frases. Já por desempenho, Chomsky

⁹ Ementa retirada do plano de ensino da disciplina.

entende o uso e a aplicação de regras já existentes em uma gramática internalizada chamada GU (gramática universal), ou seja, é como se uma criança escolhesse, entre as várias gramáticas, uma adequada para a interação e o uso naquele momento.

Em Hymes, a noção de desempenho permeia a expressão “capacidade para usar” a língua em uma situação concreta, o que pode ser traduzido na realização da interação, produção e entendimento de enunciados em contextos heterogêneos. Porém Hymes acredita ser complexo e idealizado falar em competência e desempenho, como concebidos por Chomsky, por ponderar que, no processo de aprendizagem, há inúmeros fatores que podem influenciar nesse dito processo de aprendizagem, quais sejam: distrações, limitações de memória, alternâncias de atenção, variações de interesses etc.

Por isso, Hymes (1979) adjetiva a visão gerativa-chomskyana de descrever o comportamento linguístico como um todo superficial. Hymes salienta que não há, no enfoque chomskyano, uma preocupação com fatores socioculturais em uma comunidade que é heterogênea. O autor demonstra preocupação com o uso da língua, ao afirmar que não basta que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua.

Hymes ainda lança mão de conceitos labovianos para atestar que a competência linguística sofrerá variações também dos falantes, sendo estes corresponsáveis. Logo, não se podem esperar situações de uso idênticas para comunidades distintas. Ao pontuar isso, ele ratifica o fato de que as regras de uso levam-nos a dominar as regras gramaticais, sendo o ambiente em que o falante está inserido, mais uma vez, crucial na compreensão dos dizeres.

Ao apontar lapsos no trabalho de Chomsky, Hymes cunha o termo ‘competência comunicativa’, o qual define como “o conhecimento das regras para o entendimento e a produção de tanto a linguagem social como a referencial”. Ao dar origem a esse termo, o autor está, portanto, chamando-nos a atenção ao fato de haver a necessidade de diferenciarmos dois tipos de competência: a supracitada, responsável pelo desempenho de um falante em uma determinada situação, e a competência linguística, a qual enfoca a utilização, produção e compreensão de sentenças gramaticalmente corretas.

Ter competência comunicativa é, então, saber usar as regras do discurso específico da comunidade em que se está inserido e, ainda, “saber quando falar, quando não falar, a quem falar, com quem falar, onde e de que maneira” (SILVA, 2009).

Brown (1994) parece ter um ponto de vista que corrobora a visão de Hymes e que dialoga com o que é proposto por Silva. Brown salienta que aprender uma segunda língua é um processo complexo e dinâmico, que envolve um número aparentemente infinito de variáveis, talvez mais do que outras disciplinas que compõem o currículo escolar, pois, no processo de ensinar e aprender uma outra língua concentram-se desafios à identidade pessoal, social e cultural do aprendiz, nos quais se encontram fatores cognitivos e afetivos diretamente vinculados à sua personalidade. Tolerância às diferenças e ambiguidades, disponibilidade de correr riscos, predisposição auditiva ou visual, ansiedade, inibição, motivação e autoestima compõem alguns desses fatores permanentemente presentes no convívio com uma outra língua. Dessa forma, há barreiras a serem transpostas pelo aprendiz de língua estrangeira logo nos primeiros passos, tais quais: a insegurança de ultrapassar os limites da língua materna e a curiosidade por outras possibilidades de conhecer e interpretar o mundo.

A preocupação com a oralidade e a comunicação no ensino de línguas estrangeiras surgiu, no Brasil, em 1978, focando a interação com intenção comunicativa real, como um instrumento básico de envolvimento e aquisição de competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2003).

O referido autor, ao discorrer sobre o caráter comunicativo da linguagem, defende que “o importante é que se estabeleça um clima de confiança como o de uma pequena comunidade de aprendizes identificados uns com os outros e que haja oportunidades de compreensão e expressão de significados pessoais” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 52).

Isso nos leva a perceber a ideia de que o ensino de língua voltado para a oralidade possui por objetivo trabalhar conteúdos relacionados aos contextos experienciados pelos próprios participantes do processo de aprendizagem, em um trabalho de aumentar as expectativas e a motivação dos aprendizes em relação à língua estrangeira.

Os alunos, comumente, têm a intenção de associar a prática de um outro idioma a assuntos do cotidiano. Isso caracteriza um processo de alteridade com diversificadas culturas, crenças e pensamentos, o que faz com que, ao mesmo tempo, um aprendiz esteja aprendendo a língua pela língua, mas esteja estudando a língua em busca de algo mais do que a língua. Essa concepção de ensino de inglês pode ser compreendida sob uma perspectiva discursiva, pois trata-se de legar ao falante o papel, o direito de se constituir como sujeito e deixar registrada sua tomada de posição em relação à língua.

Dessa maneira, no que tange ao contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo ao levantar subsídios para discorrer sobre oralidade, faz-se necessário considerar alguns princípios teórico-metodológicos da abordagem comunicativa de línguas estrangeiras, que levaram a influenciar “como” o conceito de oralidade é visto nos dias atuais.

Ao discorrer sobre ensino e aprendizagem, Moita Lopes (1996, p.45) afirma que “está implícito o fato de que leitores e escritores estão posicionados social, política, cultural e historicamente ao agirem na construção do significado”.

Schütz (2009), em uma perspectiva reducionista¹⁰, observa o fato de que o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, acontece, na maior parte das vezes, dentro de sala de aula e, por isso, trata-se de um processo de aprendizagem e não aquisição, *language learning* e não *language acquisition*, respectivamente. O autor define os termos citados da seguinte maneira: entende-se por “language learning”, “o ato de receber uma dada informação a respeito da língua estrangeira e, através de um esforço intelectual, transformá-la em conhecimento, acumulando-o através da memória”. “Language acquisition”, por sua vez, é o “processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, de que o aprendiz participa como sujeito ativo”.

Percebe-se que Schütz (2009) se inscreve na teoria de Krashen (1982), de acordo com a qual, há um monitoramento que é usado pelo aluno quando o foco na estrutura se faz importante e quando ele sabe as regras gramaticais necessárias.

¹⁰ Postura reducionista por intentar olhar a sala de aula como acontecimento homogêneo

No entanto, neste estudo, pretendemos trabalhar com uma abordagem que refuta o proposto por Schütz e Krashen, pois acreditamos que trabalhar o conceito de Oralidade numa perspectiva discursiva, em que o sujeito é constituído na e pela língua e, por isso, ocupa posições nas formações sociais que trazem maiores contribuições, justifica a interface teórica aqui proposta.

Além da noção de competência comunicativa, outro conceito atravessa a noção de oralidade: a fluência.

A literatura sobre a noção de fluência parece apontar para uma dificuldade em se definir o termo. Segundo Scarpa (1995), ao se buscar, na literatura, definições para fluência ou estudos sobre ela, constata-se que estes foram desenvolvidos mais por fonoatras e fonoaudiólogos do que propriamente por linguistas. Crystal (1999) *apud* Silva (2000) define fluência como o uso espontâneo, rápido, fácil e preciso de uma língua. Pontua, ainda, que normalmente, não se considera o ouvir em termo de fluência. Isso também já era apontado no trabalho de Richards (1992 *apud* SILVA 2000) em que se afirma que a noção de fluência se aplica tanto à linguagem escrita quanto à oral.

‘Interlíngua’ é outro termo que também atravessa a constituição do conceito de oralidade em língua estrangeira. É um termo criado por Selinker (1972), linguista americano, que observou que os aprendizes de segunda língua construíam um sistema linguístico baseado, em parte, na sua primeira língua e, em parte, na língua-alvo. Contudo era também diferente de ambas. A interlíngua seria um sistema único. Ainda afirma que esse sistema novo e único envolveria as seguintes premissas: o aprendiz constrói um sistema abstrato de regras sobre a segunda língua. Esse sistema coordena a compreensão e produção dessa segunda língua. Ele é visto como uma “gramática mental” ou interlíngua; a gramática do aprendiz é moldável: ele está aberto às mais variadas influências externas e internas; a gramática do aprendiz é transicional: os aprendizes mudam sua gramática de uma hora para outra, adicionando e apagando regras e reestruturando o sistema inteiro. Isso resulta em um *continuum*.

Outra premissa é a de que alguns pesquisadores defendem que os sistemas dos aprendizes têm regras variáveis, ou seja, que eles possuem regras que competem entre si em cada estágio do desenvolvimento. Outros

pesquisadores defendem que a interlíngua é homogênea e que a variação é o reflexo dos erros que os aprendizes cometem quando eles tentam usar o seu conhecimento para a comunicação. Para muitos, o conceito de interlíngua é tido como sinônimo, ou metáfora, de como a aquisição de segunda língua acontece.

Além da noção de competência comunicativa, que pode ser compreendida como a capacidade de usar a língua a fim de reagir em determinada situação e da noção de fluência, neste estudo, mais atrelada à noção de fala, rapidez e a questões fonológicas, o conceito de interlíngua parece suscitar uma necessidade de se visualizar a oralidade sob uma perspectiva discursiva.

Concebemos, neste trabalho, Oralidade em uma perspectiva discursiva, ou seja, como 'competência oral-enunciativa', termo cunhado e definido por Guilherme de Castro (2008) como

habilidade desejada pelo sujeito- aprendiz, falante não-nativo, enquanto enunciatador em uma língua segunda ou estrangeira. /.../ capacidade do aprendiz/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(p.6)

A inscrição nessa concepção de oralidade torna possível estabelecer um trabalho de interface entre a LA, ADF e ADD, o que poderá contribuir para um olhar outro sobre uma noção que tem sido investigada numa perspectiva apenas linguístico-cognitiva.

1.5. A Análise do Discurso e a Linguística Aplicada

A linguística aplicada de hoje, dissociada da postura estruturalista que reinava na década de 70, trabalha com sujeitos que, em suas vidas cotidianas, vivem permeados por símbolos, cujas interpretações extrapolam o campo normalmente explorado do descritivismo, com o qual ainda insistem em lidar alguns linguistas.

Não propomos, neste trabalho, uma reflexão acerca de Linguística Aplicada com foco na cognição, que, já na década de 80, tinha como objetivo descrever e controlar processos psicológicos que estavam de alguma maneira

ligados ao processo de ensino-aprendizagem. Servia-se deste objetivo citado para buscar delinear estratégias cognitivas para o aprendizado. Tinha-se, na Linguística Aplicada, a esperança de ser a área responsável por “resolver problemas” na aprendizagem.

Hoje, da forma com a qual a entendemos, a Linguística Aplicada lança mão de estudos sobre os aspectos socioculturais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e considera as questões socioafetivas resultantes desse processo de aprendizagem. Levam-se em consideração situações reais, cotidianas e por e para elas são feitos estudos para melhorar o desempenho dos falantes. Essa evolução já tinha seus prenúncios na proposta de autores como Richards e Nunan, em 1990, voltada para a formação do professor de língua estrangeira,

... incluindo abordagens que envolvam os professores no desenvolvimento de teorias de ensino, de modo a compreender a natureza da tomada de decisões, e de estratégias para uma autoconsciência crítica e a auto-avaliação.” ao invés de simplesmente familiarizar os futuros professores com métodos e técnicas para uso em sala de aula. (RICHARDS & NUNAN, 1990, p. 11)¹¹.

A LA sai de um emaranhado fechado de variáveis e passa a um conceito amplo e aberto, para além da sala de aula, rompendo com paradigmas e se preocupando com questões de ordem prática. Isso culminou em uma disciplina que se preocupa mais com questões ideológicas, políticas, sociais, históricas e culturais.

É nesse sentido que recorreremos a um diálogo, uma interface, entre a AD e LA. Articular essas duas áreas do conhecimento permite, por exemplo, abordar questões como entraves políticos, políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras, a cidadania e a postura de aprendizes de línguas estrangeiras, o significado socioeconômico do aprendizado de línguas estrangeira, questões interculturais e intraculturais, diferenças culturais, mudança social, línguas estrangeiras, currículos escolares etc.

Com tal possibilidade de diálogo entre a AD e a LA, poderemos estudar como, por meio de tal diálogo, é possível perceber um caráter preponderante na vida estudantil de um aluno de Inglês, como segunda língua: o de permitir a análise das

¹¹ Minha tradução do original em inglês.

inscrições ideológicas em que ele se inscreve como sujeito, pois é a interpelação de tais sujeitos-aprendizes pela ideologia que os constitui como sujeitos.

É, portanto, dessa forma que a AD de Linha Francesa, concebida mediante trabalhos desenvolvidos por Michel Pêcheux, e a ADD construída a partir dos trabalhos de Bakhtin e seu círculo servem de arcabouço teórico para este estudo. Esse enquadramento na perspectiva pecheutiana, como continuidade de uma pesquisa de humanidades tem como essência política diagnosticar cenários de aprendizagem em língua estrangeira (inglês).

No construto teórico para a análise do *corpus*, tencionamos estabelecer uma conjunção de conceitos como Polifonia e Dialogismo, a fim de lidar com efeitos de expansão, transferência, ou interseção entre dizeres que repercutam as inscrições ideológicas de sujeitos quanto à oralidade, ao deflagrar, em alguma situação singular, vozes que possuam caráter plural e contínuo e que denotem a relação existente entre a oralidade em língua inglesa e tais sujeitos.

Esse nosso posicionamento teórico justifica-se pela concepção de linguagem que adotamos, ou seja, a que defende que o sujeito posiciona-se com respeito a valores, ideologias e crenças, assumindo, assim, uma posição avaliativa a cada momento, e que não há a possibilidade de um enunciado dito “neutro” em uma sociedade plural nem tampouco um evento sócio-ideologicamente marcado que não seja único e irrepetível. Nas palavras de Faraco (2009, p.25), “A tomada de posição do sujeito é constante, pois todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo”.

Da forma que entendemos, o que é dito sempre possui significação em relação ao que não é dito, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz e em relação a discursos outros.

Propor um atravessamento da ADF e da ADD no campo da LA é uma forma de contemplar o uso da linguagem como processos discursivos que não são expressão de um puro refletir ou do uso acidental de sistemas lingüísticos, mas, sim, emergem e significam no interior de relações sociais entre seres socialmente organizados.

Uma vez discorrido a respeito da contextualização da pesquisa que ora apresentamos, passamos, a seguir, a apresentar o capítulo 2 desta dissertação, no qual fundamentamos teoricamente o estudo proposto.

CAPÍTULO 02

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 02: Fundamentação Teórica

2.1. A Análise de Discurso de Linha Francesa

A ADF surgiu na França, no fim da década de sessenta, como possibilidade de ser um campo novo na conjuntura teórico-política francesa da época, em reação a duas fortes tendências em destaque no campo da linguagem: o estruturalismo e a gramática gerativa transformacional. Tem contribuído para os estudos linguísticos, na medida em que procura compreender os discursos que circulam pela sociedade, constituindo sujeitos e por eles sendo constituídos, e por ser uma teoria que intenta apreender a multiplicidade de sentido nesses discursos.

O estruturalismo reinava, na época, como fenômeno que buscava diferenciar o científico do psicologismo ideológico, chamando atenção para os conceitos de ruptura e diferença que, subitamente, intervinham na lógica do pensamento estruturalista. O gerativismo que, pelo excesso de formalismo, pelas dívidas ao estruturalismo (muitos linguistas atestam a dívida de Chomsky a Saussure por ser análoga à teoria chomskyana de competência e desempenho e à de língua e fala) e, pela rejeição rechaçada ao sentido, também se inscreve em contraposição à AD, levando às últimas consequências a postura saussureana.

Se antes das contribuições da ADF, tinha-se a ilusão de estar proferindo discursos em um único e dado momento, sem levar em consideração fatores outros a não ser a fala pela fala como atividade mental, após a consolidação dessa área, percebeu-se que não há linguagem sem levar em consideração os aspectos históricos, sociais e o sujeito, antes desconsiderados. A língua não se constitui como mero mecanismo de transmissão de informações. Nas palavras de Brandão (2004), a linguagem é um espaço conflituoso de "confronto ideológico", e não pode ser estudada fora das condições de produção, já que é constituída dos aspectos históricos e sociais.

Assim, a ADF, ao se propor analisar o discurso, o faz ultrapassando os aspectos formais, aprofunda-se em aspectos extradiscursivos, a fim de chegar à construção de sentidos, levando em conta o contexto social, histórico e

ideológico em que o discurso foi produzido, discurso esse que, em ruptura com a noção de língua/fala, passa a ser o objeto de estudo da ADF. Estudar o discurso quer dizer conceber o sujeito com um posicionamento central. É, Ainda, dar à língua o *status* de responsável pela interação social.

Malidier (1994) afirma que a AD teve seu nascimento instaurado por meio da articulação dos trabalhos de Jean Dubois e Michel Pêcheux. De acordo com a autora, Dubois e Pêcheux eram ligados ao Marxismo e possuíam posturas concatenantes em relação ao como perceber as lutas de classe. Nas palavras da autora, eles compartilhavam evidências sobre as lutas de classes, sobre a história, sobre o movimento social” (MALDIDIER, 1994, p.17). Apesar de possuírem muitas relações em comum, Jean Dubois e Michel Pêcheux revelaram algumas posturas dissonantes, o que foi determinante para explicar os rumos que a Análise de Discurso tomou posteriormente. Isso porque Dubois desenvolvia trabalhos como linguista (lexicólogo reconhecido) em uma universidade e Pêcheux, conforme já circunstanciado neste trabalho, era um filósofo que, ligado a Althusser, preocupava-se em discutir a epistemologia das ciências, numa época em que o estruturalismo triunfava, e a Linguística estava no centro dessas ciências. Dessa forma, Marxismo e Linguística se tornaram elementos que fizeram parte da constituição epistemológica da AD na conjuntura teórica francesa, do final dos anos sessenta, conforme apresentado nesta dissertação na seção 1.2. Foi ainda tarefa de Pêcheux propor uma abordagem à língua que estava para além da transmissão de itens de fala, o que o distanciava, portanto, do estruturalismo triunfante da época.

Foucault e Bakhtin fazem parte da constituição teórica da AD por meio de um atravessamento da proposta de Pêcheux, como bem atesta Gregolin (2001, p.30),

Focalizando, obstinadamente, as relações entre o linguístico e o histórico, entre o discurso e o interdiscurso, as idéias de Pêcheux e Foucault erigiram a Análise do discurso como um campo em que o **sujeito e a produção do sentido** ocupam lugar central. Com Pêcheux, a problematização dos alicerces da Linguística saussureana reinseriu o discurso, o sentido e a história nos estudos da linguagem e trouxe, conseqüentemente, a discussão sobre o sujeito para o centro dos debates. Com Foucault, a problematização da história, desvelando suas continuidades e sua dispersão, trouxe, na deriva, o descentramento do

sujeito e do sentido nas práticas discursivas que constituem os saberes em sua relação com os micro-poderes. E o aporte de leitura de Bakhtin, que, a partir dos anos 80, trouxe as ideias de heterogeneidade e da alteridade, fez a AD abrir-se para uma série de problemáticas que envolvem o sentido e o sujeito” (Os grifos são da autora).

Esse amálgama de teorias constitutivas concedeu à Análise do Discurso voz singular em meio a tantas áreas de estudo, ao oferecer-lhe a capacidade de operar no ‘entremeio’ de disciplinas outras e, nessa ótica, servir de arcabouço teórico para diversificados estudos em distintas áreas do conhecimento.

Considerando que o discurso ou qualquer enunciado está relacionado com o contexto, Pêcheux (1990) atribui a esse contexto o nome de “condições de produção” para se referir ao fato de que qualquer falante, imaginariamente, antecipa e organiza o seu discurso de modo estratégico de acordo com aquilo que o seu receptor espera desse enunciado. Esse receptor, ainda, ao se inscrever como sujeito, é atravessado por uma ideologia, é assujeitado, porque se constitui sujeito na enunciação e é visto sempre, e invariavelmente, como sujeito heterogêneo. Portanto, o sujeito sofre coerções sociais.

Isso implica afirmar que o sujeito se constitui ideologicamente e é assujeitado porque se constitui sujeito submetendo-se à língua na história. Tal assujeitamento passa pelo crivo histórico da conjuntura em que o sujeito se encontra. Isso, no entanto, não constitui uma mera relação de causa e efeito entre o sujeito e a exterioridade, mas depende, de fato, das formações imaginárias relativas às condições de produção do dizer.

Na AD, a linguagem é concebida como fato dialógico em que o "Outro" é essencial para a constituição do sujeito. O "Outro" não representa apenas o interlocutor ou o destinatário, mas outro discurso que foi enunciado em outro contexto, em outra condição de produção. Essa constituição no e pelo outro caracteriza a pluralidade com a qual o sujeito deve ser concebido, tornando-o um ser social, heterogêneo, constituído pela exterioridade e marcado pelo histórico e ideológico. Analisá-lo sob uma perspectiva individual não é, portanto, nossa concepção de trabalho.

Nesse sentido, compreendemos que os enunciados mudam de sentido segundo o lugar ideológico e pelas posições defendidas por quem os profere.

Assim como a linguagem, sujeito, discurso, sentido e memória discursiva se configuram como noções basilares neste estudo. É deles que passamos a tratar mais detidamente.

2.1.1. Sujeito, Discurso, Sentido e Memória Discursiva

Para Michel Pêcheux, é impossível uma análise de discurso dissociada de uma teoria do sujeito. Pêcheux, ao elaborar a ADF, propôs uma forma de pensar a linguagem que, pela inquietude que havia frente ao já-feito e o desconforto com o qual co-habitava com as evidências, dependia do sujeito para melhor trabalhar e solidificar esse seu espaço de trabalho: o entremeio.

Para Pêcheux (*apud* MAINGUENEAU, 1991, p. 92), “o sujeito é determinado pela formação discursiva na qual ele inscreve seu discurso”. Logo, o indivíduo é levado a ser interpelado pela formação discursiva que o domina. Esse sujeito profere dizeres que são dotados de sentido a partir da formação social em que se encontra, e esses dizeres poderão não ter o mesmo sentido em outro meio social em que se insira. Isso marca o efeito de opacidade, que, de acordo com a perspectiva pecheutiana, faz parte de todo discurso, ou seja, as palavras não são, em hipótese alguma, transparentemente entendidas, mas, sim, sofrerão uma movência de sentidos em cada enunciação.

Analisar sentidos em meio ao social é o mesmo que analisar a exterioridade que é inerente ao discurso e causa uma interdependência entre sujeito, ideologia e o social. Nota-se que por sentido, em bases pecheutianas, entendemos a unidade construída pela interação verbal, que é histórica e que mantém relação com essa dada ideologia. Por essa razão, não se pode pensar em um sentido preestabelecido. Há uma fissura de sentidos que será preenchida pelo sujeito em determinado discurso, atribuindo sentido em dadas condições ideológico-discursivas.

Tal fissura de sentidos será responsável por um processo de embates entre um ser que se assujeita ideologicamente, mas, ao mesmo tempo, se legitima e busca autorizar sua enunciação por meio de dadas posições e lugares que opta por ocupar. Ele, portanto, adota um espaço social para

intitular de seu, trazendo, por vezes, um processo de acobertamento das interpelações que, de fato, o constituíram.

Somente nesse espaço o discurso consegue escamotear sua polissemia. Nas palavras de Fernandes (2005, p. 24),

Como o discurso encontra-se na exterioridade, no seio da vida social, o analista/estudioso necessita romper as estruturas linguísticas para chegar a ele. É preciso sair do especificamente linguístico, dirigir-se a outros espaços, para procurar descobrir, descortinar, o que está entre a língua e a fala.

O sujeito para Pêcheux só se faz sujeito ao ocupar um espaço vazio no enunciado. O autor, dessa forma, leva em conta a construção de sentidos em um contexto histórico-social. Tal construção de sentido só se dá, com efeito, na compreensão sobre várias vozes e discursos atravessam a enunciação de um sujeito em dado processo heterogêneo, bem como quais situações cotidianas acabam por interferirem na constituição desse sujeito.

Para a Análise do Discurso de Linha Francesa, temos, no discurso, uma ação prática exercida pelo sujeito no mundo. Sendo assim, não faz sentido pensarmos em um sujeito que aparece de forma descontextualizada com discurso também descontextualizado. A tentativa de constituir verdade só se fundamenta no sujeito, que profere seu discurso sobre um mundo em dada conjuntura.

Daí temos a tomada de posição do sujeito. Toda identidade do discurso é uma construção feita por meio do próprio discurso, por isso, permeável e passível de mudanças ou “movências” de sentido. Um discurso já nasce, ao ser proferido, associado ou dissociado de semelhantes escolhas e exclusões. Assim, a falsa crença dos falantes de que seriam usuários de seus discursos enquanto, na verdade, por ele são “usados”, ou, como postula Pêcheux (1983/1990), “os sujeitos acreditam que utilizam seus discursos quando na verdade são seus servos assujeitados, seus suportes” (p. 311).

Para Pêcheux, sempre há embates entre sentidos. É, pois, um constante processo de esquecer-se de um discurso e ter a memória de outro. Os sentidos, então, vão, assim, se formando por meio de outros discursos lembrados. Quando não conseguimos recuperar a memória que sustenta aquele sentido, temos o

nonsense. Isso, às vezes, ocorre de forma natural, fluida e sem a percepção do falante. É nesse sentido que a memória discursiva se torna importante.

Em relação à noção de memória discursiva, Charaudeau & Maingueneau (2004) pontuam que o discurso está atrelado à memória de maneira constitutiva, focando dois planos importantes: o da textualidade e o da história. Para esses autores, o discurso vai tecendo progressivamente uma memória intratextual. Ao produzir um enunciado, podemos nos lançar a um enunciado já dito.

Pêcheux (1999) afirma que

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (p. 52).

Finalizamos esta seção, ratificando que sujeito, discurso, sentido e memória discursiva se configuram em conceitos-chave nesta pesquisa, uma vez que a oralidade em língua inglesa é investigada numa perspectiva discursiva. Isso significa assumir, num viés pecheutiano, que, quando o sujeito profere dizeres sobre sua relação com a língua inglesa, ele o faz por meio de uma memória discursiva, que deixa vir à tona os discursos que constituem as representações por eles construídas acerca de sua oralidade em língua inglesa, foco deste estudo.

2.1.2. Interdiscurso e Intradiscurso

Pêcheux elabora uma teoria do discurso que pressupõe a existência de transversalidades e conflitos culturais no interior e no exterior dos discursos, que afetam os sujeitos desses discursos e o próprio sentido das palavras. Assim, os conceitos de intradiscurso e interdiscurso permitem que trabalhe com a noção de funcionamento discursivo.

No campo do intradiscurso, há dois traços distintivos: o pré-construído e a articulação. Esta permite a um sujeito constituir-se como tal em relação àquilo com que o próprio discurso se constrói. Aquele é traço identificado em qualquer formação discursiva e semelhante a um preconceito histórico, que é do conhecimento geral.

No campo do interdiscurso, temos uma linguagem não subjetivada, ou seja, o sentido de um texto nunca pode estar já posto pelo autor, mas, é o efeito de relações de embates de usos da linguagem com as formações discursivas. É nesse sentido de relações de embates de usos de linguagem que se pode afirmar que um conjunto de formações discursivas forma o interdiscurso.

Assim, podemos asseverar que o intradiscurso, aliado ao interdiscurso, representa o dizível. Nesse sentido, Orlandi (2006) advoga que o conceito de interdiscurso de Pêcheux nos mobiliza para compreender que as pessoas estão ligadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos por meio da ideologia e do inconsciente. Para essa autora, o interdiscurso está articulado ao complexo de formações ideológicas. O “sentido”, tão explorado por Pêcheux, “é sempre uma palavra por outra, ele existe em relações de (transferência) que se dão nas formações discursivas que são seu lugar histórico provisório” (ORLANDI 2006, p.24).

Guilherme de Castro (2008), em seu estudo, entende que o intradiscurso só pode ser compreendido na relação que estabelece com o interdiscurso. Arremedo material do interdiscurso, configura-se em matéria-prima pela qual o indivíduo se constitui como sujeito falante.

Portanto, apesar contraditório, fica evidente que, os processos discursivos não tenham origem no sujeito, eles se realizam neste sujeito (PÊCHEUX 1990).

O sujeito faz parte de um discurso que, segundo Santos (2000, p. 209), “compreende as decorrências da movimentação de sentidos, que vão além dos significados e que contemplam as características dos sujeitos envolvidos no processo de realização dos enunciados” e talvez, até mesmo sem perceber, os sujeitos se revelam e levam a apontar a presença de outros discursos no fio constitutivo de um discurso referência.

Tendo percorrido a respeito do imbricamento entre intra e interdiscurso, passamos, agora, a discorrer a respeito de Formação Discursiva.

2.1.3. Formação Discursiva

Oriundo das reflexões de Foucault, o termo formação discursiva (FD) designa um conjunto de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras (MAINGUENEAU, 1996).

Com a ideia de FD iniciada por Foucault, que, da mesma forma que Althusser, se opunha à noção clássica de um sujeito autônomo, passou-se a defender a concepção de sujeito como uma posição ocupada por um indivíduo em um enunciado (SARFATI, 1997).

Ademais, passou-se a entender que a relação de sentido de um dado objeto linguístico (frase, proposição, etc) só pode ser considerada, levando-se em consideração as diferentes formações discursivas que circundam aquele discurso. Isso ratifica a noção de relação constante entre o linguístico e o social.

Para este estudo, o conceito de formação discursiva é relevante, visto que pretendemos delinear as formações discursivas nas quais se inscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes, quando enunciam a partir do roteiro AREDA.

Para Pêcheux (1997),

uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria “próprio” vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (p.160)

Esse caráter interativo, não excludente e relacional, existente entre o linguístico e o social, pode ser mais bem evidenciado quando se lança mão da noção de que as formações que um sujeito possui são compostas por formações imaginárias, ideológicas e discursivas e, inclusive, que há uma formação social que permeia essas outras três, dotando o discurso de sentido. De forma consonante, as teorias do Círculo de Bakhtin parecem apontar para um olhar sobre o social, fazendo desse olhar uma variável contrastante com as demais teorias e que a concebe como algo que estrutura as relações interpessoais.

É devido, ainda, à teoria de formações discursivas, a percepção de que as palavras não possuem sentidos diferentes, pelo simples fato de serem literalmente

diferentes, mas, por estarem em formações discursivas diferentes. Isso significa que as mesmas palavras não possuem, necessariamente, o mesmo sentido. A atribuição de sentido está vinculada a saber em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas dos sujeitos-enunciadores.

Ao proceder a análise de depoimentos de estudantes de Inglês Instrumental do curso de Sistemas de Informação, observamos que seus dizeres podem se circunscrever em diferentes formações discursivas. Ressaltamos, também, que, como realizamos a análise discursiva a partir da materialidade linguística coletada, Authier Revuz (2004) torna-se relevante nas análises, por trabalhar com as heterogeneidades enunciativas, as quais se tornaram importantes ferramentas nesta pesquisa.

Entender que a AD de Linha Francesa concebe que os discursos se constituam para além do que é dito e que, portanto, não haveria neles um começo, um meio ou um fim, mas, uma lacuna preenchida, de forma não consciente, por outras vozes, é que se justifica a utilização dos pressupostos da autora francesa Authier-Revuz em nosso estudo.

Para Authier-Revuz (2004), as heterogeneidades podem ser divididas em dois tipos: a mostrada e a constitutiva. A primeira inscreve o outro no fio discursivo, fazendo com que a voz do outro, explicitamente se apresente no discurso do sujeito e possa ser identificada na materialidade linguística. Essa heterogeneidade representa a ilusão do sujeito em sua fala e pode ser observada em que os outros discursos se manifestam, ou seja, na própria materialidade linguística.

A segunda (constitutiva) refere-se a um encobertar do outro, no nível do inconsciente e do interdiscurso, resultante do entrelaçamento de diferentes discursos dispersos no meio social e servindo como inscrição para a história e para a exterioridade. É tida como a condição de existência dos sujeitos e discursos, já que o imbricamento de diferentes discursos dispersos no meio social dá origem ao discurso.

Nesse sentido, a análise das heterogeneidades enunciativas na constituição das formações discursivas configura-se como mais uma possibilidade de delinear as representações sobre a oralidade em língua inglesa construídas pelos participantes da pesquisa.

Percebe-se, no entanto, que, nos dias atuais, em estudos de AD, o termo Formação Discursiva está mais ligado aos posicionamentos ideológicos marcados, no sentido de,

a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÉCHEUX 1997, p.160).

O status de *Matriz* do sentido tem sido atribuído a FD por ser esta a responsável pela determinação do discurso proferido. Na Análise do Discurso, a ideia de imanência de sentido é, portanto, completamente refutada. Não se pode conceber significados inerentes à palavra, pois a linguagem da qual o signo linguístico faz parte é, naturalmente, polissêmica, heterogênea e pode sofrer constantes “movências”. Um signo não pode ser tido como preso ou alienado a outros signos que com ele coexistem em determinado discurso. O que ocorre, de fato, é uma espécie de jogo de sentidos que individualizam a coexistência dos enunciados proferidos.

A linguagem, sobretudo o sentido, está na confluência entre a história e a ideologia. Devido a isso, percebe-se a ilusão em Saussure, quando menciona um sentido primeiro da palavra. Afirmar isso seria refutar a teoria de Formações Discursivas e passar a postular que as palavras tem significados primeiros, o que não se sustenta. Logo, busca-se, assim, ratificar uma das premissas básicas da ADF – a da incompletude do signo. A esse respeito, esclarece Orlandi que

A incompletude é constitutiva de qualquer signo - qualquer ato de nomeação é um ato falho, um mero efeito discursivo. O discurso diz muito mais do que seu enunciador pretendia. A multiplicidade de sentido é inerente à linguagem (ORLANDI, 1988, p. 20).

A autora pontua, ainda, que “O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2005, p. 20).

Como neste estudo trabalhamos com sujeitos-participantes que enunciam a respeito da oralidade em língua inglesa, em contexto de aulas de inglês instrumental, o conceito de formação discursiva foi considerado

fundamental, na medida que buscamos delinear em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes em seus dizeres, quando enunciam sobre essa oralidade.

Uma vez pontuada a importância do conceito de Formação Discursiva para este estudo, tencionamos, agora, circunstanciar o conceito de Representação, bem como sua importância para a dissertação ora apresentada.

2.1.4. Representação

Concebemos as representações delineadas neste estudo como plurivocais, ou seja, trata-se de vozes sobre a oralidade que são trazidas pelos sujeitos quando enunciam sobre sua oralidade em língua inglesa. Essas vozes, por sua vez, se inscrevem em formações discursivas e revelam as práticas discursivas dessas inscrições discursivas.

Nesse sentido, delinear a relevância do conceito de representação, para este trabalho, se fez fundamental, uma vez que toda vez que o sujeito de um discurso toma a palavra, ele mobiliza um funcionamento discursivo que remete a formações imaginárias. Pêcheux (1990) postula que as diversas formações resultam de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção), que já não mais funcionam, mas deram origem a “tomadas de posição” implícitas que assegurarão a possibilidade do processo discursivo em foco.

Ao afirmar que há processos discursivos anteriores que já não mais funcionam, mas que deram origem a “tomadas de posição” implícitas, pode-se ratificar a noção de que o que, de fato, atribui sentido a um discurso é a constituição do sujeito.

É ainda do mesmo autor o postulado de que o discurso produzido por um sujeito pressupõe um destinatário que se encontra num lugar determinado na estrutura de uma formação social. Tal lugar aparece representado no discurso por formações imaginárias, que designam o lugar que o sujeito e o destinatário se atribuem mutuamente, ou seja, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Isso implica afirmar que, num dado estado das condições de produção de um discurso, os elementos que compõem as relações entre um

sujeito A e um sujeito B não estão simplesmente justapostos, mas, podem sofrer variações segundo a natureza dos elementos colocados em jogo.

Pêcheux demonstra que há uma formação social em que se encontram esse sujeito A e seu destinatário B e, ainda, que esses dois sujeitos são transformados pelos processos discursivos presentes.

Assim, não há uma simples troca de informações e de dizeres. E, pois, não haveria um sentido imanente à fala de A que seria recebida por B, mas, os sentidos que dessa surgem serão produzidos por um imaginário social e resultante das relações de sentido e de poder.

Cabe à ideologia um papel relevante: produzir um desconhecimento dos sentidos por meio de processos discursivos observáveis na materialidade linguística. Toda a prática discursiva trabalha, então, para que o efeito de sentido constituído produza a ilusão de um sentido único. Por isso, tem-se a ilusão de que os sujeitos são a fonte do sentido (esquecimento número 1) e de que têm domínio do que dizem (esquecimento número 2).

Esse efeito de sentido constituído – equivocadamente comparado ao sentido único – é da ordem do individual, singular, único e está sujeito a cada processo em que ele é constituído mediante um crivo de uma determinada forma de percepção da exterioridade. Isso nos faz perceber que, quando, em esquecimento número 1, afirmamos ser a fonte do sentido, somos, na verdade, a fonte da clivagem única, individual feita, e ela, sim, é irrepetível.

Isso posto, vemos funcionar, nos processos discursivos, uma série de formações imaginárias que designam os lugares “que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem do próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, *op. cit.*, p. 82) Segundo Pêcheux (*op. cit.*, p. 83), todo processo discursivo supõe a existência das seguintes formações imaginárias:

IA(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A -
Quem sou eu para lhe falar assim?

IA(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A -
Quem é ele para eu lhe falar assim?

IB(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B -
Quem sou eu para que ele me fale assim?

IB(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B -
Quem é ele para que me fale assim?

As relações imaginárias são a maneira pela qual a posição dos participantes do discurso intervém nas condições de produção de discurso.

Sempre há uma relação de antecipação de A em relação a B. A, o destinador, antecipa as representações de B, destinatário, sobre o qual se funda a estratégia do discurso. A somente profere o que profere por já imaginar as eventuais respostas de B, que serão sancionadas. Essas antecipações são, entretanto, sempre atravessadas pelo já ouvido e pelo já dito, que constituem a substância das formações imaginárias. Essas formações imaginárias, entendidas por Pêcheux como representações, são construtos advindos da percepção que o sujeito possui não apenas de si mesmo, mas também dos que os cercam.

Ao tentar desvelar as formações imaginárias (as representações) de um sujeito, faz-se emergir o interdiscurso que traspassa seus dizeres. Isso significa, também, ser possível mostrar/deixar ouvir a polifonia que o constitui.

O conceito de representação é central para este estudo, uma vez que serão as Representações dos sujeitos participantes que serão levadas em consideração na análise, a fim de delinear quais vozes sobre a oralidade são trazidas, de forma plurivocal, para este estudo. Da mesma forma, que pautamos o conceito de Representação em bases pecheutianas, e, conforme já delineado neste texto, elas têm inscrições discursivas em formações discursivas e revelam as práticas discursivas dessas inscrições discursivas.

Tendo explicitado o conceito de representação neste trabalho e discorrido sobre a ADF, iremos dissertar sobre a ADD, parte da arquitetura teórica construída para este estudo.

2.2. A Análise Dialógica do Discurso

Em seu artigo intitulado “Análise e teoria do discurso”, Brait (2006) afirma que não se quereria nem se poderia estabelecer uma definição fechada do que seria a Análise Dialógica do Discurso, pois, segundo a autora, ao fazer isso, estaria contradizendo suas bases constitutivas, ou seja, o raciocínio de que há uma relação indissolúvel entre língua, linguagens, história e sujeitos e que essa relação produz conhecimento de forma comprometida e responsável

e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas.

Essa postura é uma forma de corroborar uma das características mais marcantes da Análise Dialógica do Discurso, segundo Brait (2006, p. 24): “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas, sim, deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido”.

Deve-se, de acordo com a autora, entender a Análise Dialógica de Discurso como um fecundo campo em que os estudos da linguagem são realizados com sujeitos que estão historicamente inseridos em dado momento.

Ao relacionar o sujeito e a história, Brait (2006) parece antecipar o que se lê em *Problemas da poética de Dostoiévski* acerca do fator extralinguístico da língua.

Assim as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas. Mas a Linguística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua *generalidade*, como algo que *torna possível* a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico, e, por isso, tais relações devem ser estudadas pela Metalinguística, que ultrapassa os limites da Linguística e possui objeto autônomo e metas próprias (os grifos são da autora)

Essa concepção de linguagem como interação verbal implica o que Bakhtin (2004) denomina de caráter dialógico: qualquer expressão, qualquer individualidade criativa são determinadas socialmente, bem como orientadas para o outro. Não há, portanto, dentro do que se propõe a Análise Dialógica do Discurso, categorias mecânicas ou sentidos estanques preestabelecidos. Notemos que o dialogismo não se confunde, em Bakhtin, com a interação face a face (cf. BAKHTIN 1998, p. 92). Interação é um dos termos-chave para o pensamento bakhtiano, mas uma interação que vislumbra a palavra como produto da interação entre dois indivíduos, comporta “duas faces”: procede de alguém e se dirige a alguém (sempre busca a reação do outro) e, dessa forma,

não existe, na teoria bakhtiniana, discurso neutro e nem “fala individual”: ela é sempre composta de discursos já-ditos ou já-ouvidos dirigidos a alguém.

A situação dos participantes dá forma e estilo à enunciação; ou seja, a enunciação é socialmente dirigida: “A situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, [...] a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2004, p. 113). O dialogismo é considerado por Bakhtin (1997) como uma das formas composicionais do discurso.

O próprio ato de compreensão do interlocutor já é dialógico: A relação com o sentido, portanto, é sempre dialógica: a “coisa” da qual se fala não existe mais só em si e para si, mas “para algum outro” (BAKHTIN, 1997, p. 343); assim, quaisquer enunciados, se postos lado a lado no plano do sentido, levam a estabelecer uma relação dialógica, mesmo se forem enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada souberem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas. E o sentido se dá nessa relação dialógica, que, por sua vez, só é possível entre enunciados concluídos, proferidos por sujeitos falantes distintos. “A relação dialógica pressupõe uma língua, mas não existe no sistema da língua.” (BAKHTIN, 1997, p. 345).

Neste estudo, a ADD é compreendida não como uma proposta fechada e que se organiza de forma linear, mas é constituída por “um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2006).

Tendo circunstanciado como as epistemes bakhtinianas contribuem para este trabalho, passamos a discorrer sobre dois conceitos-chave da ADD para este estudo: dialogismo e polifonia.

2.2.1. Dialogismo e Polifonia

Como não existe objeto que não seja cercado, envolto, embebido em discurso, todo discurso dialoga com outros discursos, toda palavra é cercada de outras palavras (BAKHTIN, 1992, p. 319). Dessa forma, o dialogismo é parte constituinte do discurso. O conceito de relações dialógicas é tido como território comum do locutor e do interlocutor, os quais se manifestam no

espaço da enunciação por meio de todas as palavras e formas que povoam a linguagem, e são as vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se concretizam por meio da interação.

O diálogo bakhtiniano não é apenas das linguagens; não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce e move. Esse emaranhado de diálogos propostos caracteriza a manifestação ideológica que a língua possui.

Bakhtin (2004) argumenta que

um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia* (2004, p. 31) (Os grifos são do autor).

A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo linguístico), entabularão uma relação dialógica. (BAKHTIN, 1992, p. 319).

Todo enunciado proferido, portanto, em uma relação dialógica, possui destinatário, emoções, juízo de valor e sentido. Não devemos, todavia, confundir sentido com significação. O enunciado possui sentido, uma vez que sempre possui uma dimensão dupla: a sua (como destinador) e a do outro (como destinatário). Já a significação jaz em algum lugar no entremeio, compartilhado e múltiplo, o que sugere um constante grau de multiplicidade e embate e uma necessidade de compartilhamento de significados. Dessa forma, as relações dialógicas são, pois, relações entre índices sociais de valor, que devem ser entendidos como uma unidade de interação social.

Segundo Bakhtin, além de sempre considerar o fator social, o falante deve ainda levar em conta a suposição da existência de um auditório social, que serve como horizonte social definido e estabelecido, que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos.

Faraco (2009, p. 66) aponta que o dialogismo é “tanto convergência quanto divergência, é tanto acordo, quanto desacordo, é tanto adesão, quanto recusa, é tanto complemento quanto embate”. Assim, pode-se dizer que a relação dialógica é paradoxal, ao considerar elementos de igualdade e de oposição. Esta postura de ambivalência é o que caracteriza as relações dialógicas como espaços de tensão entre os enunciados.

É válido salientar que, ainda que Bakhtin leve em consideração o individual do sujeito e o social, ele nega a noção de um sujeito absolutamente assujeitado, pois, se o aceitasse, seria uma própria negação do dialogismo. Há, portanto, uma singularidade do sujeito, no sentido de voz social, que profere enunciados que só ganharão sentido nas e pelas relações dialógicas, as quais, mesmo se monológicas, implicarão uma relação dialógica, já que o dialogismo é elemento constituinte da linguagem. E ainda, cada palavra está, para Bakhtin, dotada de vínculos consigo mesma e com o outro, sendo, pois, produto da interação existente entre o locutor e o ouvinte, e, mesmo que oriunda de um léxico individual do sujeito, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais.

Também fundamental ao pensamento bakhtiano é a polifonia. Polifonia e dialogismo são termos centrais à ADD, ainda que amplamente confundidos.

O que caracteriza a polifonia é a presença de vozes, de uma polêmica. Dessa forma, enquanto nada impede de um texto monológico ser discursivo, ele não pode ser polifônico, porquanto, há apenas uma voz predominante, e isso não causa polêmica.

A polifonia é inerente a todo sujeito. O sujeito é constituído por vários “eus”. Não há centro em seu ser, pois o seu interior está saturado por várias vozes, de modo que, quando fala, o seu dizer não mais lhe pertence: “Ele é polifônico, uma vez que é portador de várias vozes enunciativas. Ele é dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros são não-conscientes, outros ainda inconscientes” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p.458).

O sujeito é um “eu” pluralizado, pois se constitui na e pela interação verbal. “É múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos, por

que não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, por que representa vários papéis etc.” (ORLANDI, 1988, p.11).

Para esta pesquisa, sob o escopo da natureza dos dados coletados em análise, buscamos, na injunção entre dialogismo e polifonia, considerar o modo de funcionamento da linguagem e como os sujeitos se constituem discursivamente. Para tanto, acreditamos ser relevante considerar, neste trabalho, um dos desdobramentos do conceito de polifonia sob o crivo do sujeito: a noção de referencialidade polifônica, proposta por Santos (2000), que a concebe 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, 2000, p. 231)

Neste estudo, entendemos que, quando os sujeitos enunciam, ocorre a emergência das várias vozes que os constituem, e essas vozes vêm à tona, se fazem presentes sem que eles tenham controle de seus dizeres. Essas são as vozes sociais que se fazem presentes na voz do sujeito. Nosso trabalho será, portanto, examinar essas vozes, que se entrecruzam e se (inter) constituem interdiscursivamente, e buscar examinar a sua dialogicidade.

Nessa mesma perspectiva, acreditamos ser salutar lançar mão de todo e qualquer tipo de voz que dá, a cada situação enunciativa, o caráter único e irrepetível. Dentre essas vozes, destacamos a relevância do silêncio.

Para Villarta-Neder (2002), o silêncio, em uma perspectiva bakhtiniana, não deixa de ser uma voz que acaba por envolver, cercar e amarrar o discurso, fazendo com que este dialogue com outros. Tal diálogo, muitas vezes, se dá de forma imperceptível e sutil, pois o silêncio caracteriza o vazio que, por assim fazer, na relação entre ele, o sujeito e o outro revela e diz e é constitutivo da enunciação.

Sob o referencial teórico da Análise do Discurso de linha francesa (ADF), um dos pressupostos mais elementares é o de que o discurso não pode ser pensado fora de suas condições de produção. Com base nisso, Villarta-Neder (2004a, p.134) afirma haver “um diálogo fundamental entre o discurso e sua exterioridade, que é sempre silenciosa ou porque (1) dissolve-se na invisibilidade do não-dito ou porque (2) confunde-se na balbúrdia do já-dito.

O referido autor, ao analisar a participação do silêncio no movimento dos sentidos, tipifica essas duas tendências, considerando que há um excesso do dizer ou um silêncio (não-dizer) sobre os sentidos. Nas palavras do autor, há

(1) um **excesso do dizer**, sob a forma de uma necessidade de reafirmar um sentido que pode ser interpretado como um silenciamento de um espaço polissêmico que emerge e incomoda o sujeito, obrigando-o a tentar evitar outros sentidos. E a existência de marcas que indiquem um abandono da tentativa de estabelecer um sentido apontaria (2) um silêncio (**não-dizer**) sobre esses sentidos escorregadios e/ou inconvenientes. (VILLARTA-NEDER, 2004b, p. 172). (Os grifos são do autor).

O autor, assim, apresenta o seguinte esquema, a fim de exemplificar sua tipologia do silêncio:

TIPOLOGIA BÁSICA DO SILÊNCIO	
AUSÊNCIA	EXCESSO
<i>Espaço do não-dito</i> : por não ser conhecido, por serem apagadas as condições de produção de seus sentidos, de sua enunciação	<i>Reafirmação do já-dito</i> : assevera a presença do olhar onde ele já está, cerceando seu desvio para o discurso obscuro do Outro, para onde – do ponto do Eu – ainda há somente silêncio.
TIPOS	TIPOS
dizer, apagado pelo dizer _x [DAD] dizer apagado pelo silêncio [DAS] silêncio _y apagado pelo silêncio _x [SAS] silêncio apagado pelo dizer [SAD]	dizer _x sobreposto pelo dizer _y [DSD] silêncio sobreposto pelo dizer [SSD] silêncio _x sobreposto pelo silêncio _y [SSS] dizer sobreposto pelo silêncio [DSS]

Fica aludida, nesse quadro, uma íntima relação de entrelaçamento dinâmico ora em direção ao já-dito, ora ao não-dito.

Seguindo a classificação proposta acima por Villarta-Neder (2004a), enfocaremos o silêncio como mais que um apagamento das vozes do discurso, ou seja, um procedimento de instauração da heterogeneidade, que irá revelar questões sócio-históricas e ideológicas dos sujeitos participantes de pesquisa, ao examinarmos a dialogicidade das vozes que se entrecruzam e se (inter) constituem interdiscursivamente.

O uso dos referenciais bakhtinianos e da proposta de Villarta-Neder (2002) possibilitará um olhar outro sobre os depoimentos de forma a analisá-los em sua dimensão dialógico-polifônica. Tal dimensão (ADD), imbricada a uma outra de natureza sócio-histórica-ideológica (ADF), poderá proporcionar a possibilidade de um olhar analítico-crítico sobre os dizeres que constituem os processos de representação dos sujeitos-participantes sobre a oralidade em língua inglesa.

Tendo circunstanciado a relevância da ADD, iremos, a seguir, apresentar a proposta AREDA, utilizada na coleta de dados.

2.3. A Proposta AREDA

O *Corpus* desta pesquisa se constitui de dados que foram coletados por meio da proposta AREDA, que significa Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos. (SERRANI-INFANTE, 1998)

De acordo com a autora,

Trata-se de estudos de caso visando a analisar, em depoimentos de enunciadores com experiência bi/multilíngue o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda (s) língua (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 151).

Ainda de acordo com a autora, a hipótese de trabalho é que, assim como, no escopo do cognitivismo, se realizaram estudos monográficos, clássicos de acompanhamento de bilinguismo, a fim de trasladar conclusões desses estudos para o desenvolvimento de propostas na pedagogia de línguas, esta análise discursiva de depoimentos poderá vir a contribuir para a compreensão da incidência de fatores discursivos no processo de enunciação em língua estrangeira. Conseqüentemente, ela poderá trazer, também, contribuições no campo do ensino-aprendizagem de línguas.

Os depoimentos são obtidos mediante a gravação de respostas a perguntas abertas. Um procedimento de registro adequado é o de optar pela entrega de fitas cassetes ou MP3, para que os enunciadores gravem seus depoimentos estando sozinhos. Em alguns casos, o conjunto total de perguntas é entregue de uma só vez, pois, frequentemente, isso é preciso para que o enunciador possa escolher e

começar a falar pela pergunta que sinta ser mais estimulante. Em outros casos, as perguntas são entregues por partes, e algumas, de caráter mais específico, são incorporadas depois do recebimento de um grupo parcial de gravações pelo enunciador. As perguntas abordam assuntos como lembranças que o informante possui de sua aprendizagem de língua(s) estrangeira(s), de seus encontros com essa(s) língua(s), etc. Cabe mencionar que, neste tipo de pesquisa, a dificuldade em se obter os depoimentos, com a qual nos preocupamos, é, segundo sua autora, um fator muito concreto sobre cujo andamento incide. Não se encontram com muita facilidade enunciadores bi/multilíngues dispostos (ou aptos, no sentido de vencer as resistências a falar demoradamente sobre implicações subjetivas de suas relações com as línguas que o habitam) e/ou com disponibilidade de tempo suficiente para realizar longos e reiterativos depoimentos.

É relevante mencionar que, em nosso estudo, juntamente com as perguntas, que foram entregues por escrito, foi esclarecido ao enunciador que não precisava se preocupar com a existência de afirmações contraditórias ou reiterativas, já que o objetivo da análise não estaria no conteúdo informacional dos depoimentos. Desse modo, neste mecanismo de análise, “voltamos *ex professo* às ‘mesmas’ perguntas recorrentemente, mas sob formas modificadas, para observar as ressonâncias discursivas em depoimentos diferentes sobre ‘o mesmo’ tópico” (SERRANI-INFANTE, 1998 p. 153).

Segundo a autora (2001, p. 32), ressonâncias discursivas são as recorrências parafrásticas que se condensam em sentidos predominantes na construção da referência do objeto de discurso.

Na proposta AREDA, tendo-se como eixo a distinção conceitual interdiscurso/intradiscurso, procura-se detectar momentos de interpretação como atos de tomada de posição do sujeito de enunciação, no tocante à relação com a(s) segunda(s) língua(s), isto é, efeitos de identificação assumidos e não denegados (PÊCHEUX, 1990). Trata-se de analisar implícitos de sentido na relação do sujeito com a segunda língua, ou língua estrangeira. Todavia não são considerados restritos somente à dimensão do querer dizer no nível da proposição. Entendemos que essa relação é um fator não cognitivo que incide crucialmente no processo de produção em segunda língua. Da forma que

observamos, quando há um depoimento, há a extração de uma visão política dos enunciadores, pois, ao enunciar em seu depoimento, o sujeito se faz sujeito, porque revela sua inscrição ideológica, bem como sua formação social, ou seja, seu crivo de valores somado às suas atitudes, ações, práticas políticas e crenças.

O foco desta proposta está no estudo do que faz nexos (e entre os) humanos, nexos de linguagem, analisando-se, para tanto, no discurso, representações de processos identificatórios que constituem o acontecimento de posições enunciativas significantes em relação à tomada da palavra em segunda língua.

Tendo reiterado a relevância da proposta AREDA para este estudo, discorreremos, agora, sobre os encaminhamentos metodológicos utilizados neste estudo.

2.4. Encaminhamentos metodológicos

Nesta seção, apresentamos os encaminhamentos metodológicos com base nas noções com as quais trabalhamos para desenvolver a pesquisa aqui proposta, a saber: intradiscurso, interdiscurso, formação discursiva, ressonância discursiva, dialogismo e polifonia.

Buscamos operar nos níveis intra e interdiscursivo. Como dito anteriormente, intradiscurso refere-se ao fio do discurso. Nesse sentido, ao examinar os dizeres dos participantes desta pesquisa, analisaremos o que é enunciado, num dado momento, em relação a um “já-dito” antes e um “dito” sobre esse “já-dito”. No entanto interdiscurso e intradiscurso operam de forma indissociáveis e, dessa forma, aquele só pode ser compreendido na relação que estabelece com este.

Como já exposto, trabalhar com a noção de formação discursiva, como encaminhamento metodológico, nos permitirá analisar e delinear em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes e quando enunciam sobre sua relação com a língua inglesa e, mais especificamente, quando enunciam sobre sua oralidade nessa língua.

Reiteramos a relevância de recorrer à noção de formação discursiva ao afirmar que é pela formação discursiva que teremos acesso ao sentido

produzido pelos sujeitos, pois, quando o sujeito enuncia, irrompe no intradiscurso um já dito constituinte de sua memória discursiva.

Dialogismo e polifonia propiciarão perceber os discursos que são colocados em diálogo – seja por contradição, apagamento, silenciamento, ratificação, denegação – ,quando os sujeitos enunciam em seus depoimentos e quais são as vozes que, em relação polifônica, são evocadas por esses sujeitos para a construção das representações sobre sua oralidade em língua inglesa.

A Ressonância discursiva servirá de mecanismo para a identificação, por meio de marcas linguísticas específicas e por efeito de vibração semântica mútua entre essas marcas da construção de representações sobre a oralidade em língua inglesa.

Neste capítulo, para intentar dar conta da fundamentação teórico-metodológica, utilizada para a realização desta pesquisa, procuramos pontuar a relevância dos conceitos de Sujeito, Discurso, Sentido, Memória Discursiva, Intradiscurso, Interdiscurso e representação. Além disso, foram demonstrados os encaminhamentos metodológicos considerados. Tendo finalizado o capítulo 2, passamos, a seguir, a apresentar o capítulo 3, em que apresentamos a constituição do corpus da pesquisa.

CAPÍTULO 03

CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Capítulo 03: Constituição do *corpus* da pesquisa

3.1. Configuração do *corpus*

Faremos, nesta parte do trabalho, a exposição da história de construção e da constituição do *corpus* deste estudo e de suas condições de produção, aqui investigadas. Tratamos mais detalhadamente dos contextos da pesquisa e do perfil dos enunciadores, bem como dos procedimentos para análise dos dados.

O *Corpus* desta pesquisa se constitui de dados que foram coletados por meio da proposta AREDA, já circunstanciada nesta dissertação, e que foram coletados em Janeiro e Fevereiro de 2010, após a autorização do CEP/UFU¹²

A coleta foi feita em uma instituição de Ensino Superior no estado de Minas Gerais, especificamente no componente curricular “Língua Inglesa Instrumental”, disciplina integrante do currículo do Curso de Sistemas de Informação. Nesse período, a disciplina era oferecida aos estudantes no primeiro período do curso superior em questão. A disciplina foi frequentada por 24 alunos, sendo 4 mulheres e 20 homens. A idade desses estudantes variava de 17 a 35 anos, sendo que, entre os homens, variava de 20 a 35 anos e, entre as mulheres, de 17 a 25 anos.

Todos os 24 alunos da disciplina Língua Inglesa Instrumental foram convidados a participar da pesquisa. Desses 24 alunos, 06 se propuseram a gravar seus depoimentos. Levando-se em conta que esta é uma pesquisa qualitativa, esse número foi considerado suficiente para a realização do estudo.

No caso desta pesquisa, o conjunto total de perguntas foi entregue de uma só vez, pois, dessa maneira, o enunciador pôde escolher e começar a falar pela pergunta que, para ele, fosse mais estimulante.

É salutar ratificar o comprometimento desta pesquisa com o caráter ético. Daí, a necessidade de submeter este projeto ao Comitê de Ética. Logo, todo o trabalho apenas foi desenvolvido após a aprovação do referido Comitê. Com o mesmo intuito ético, cada participante assinou um Termo de Consentimento Livre

¹² Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia.

e Esclarecido (TCLE), ante o qual se mostrava favorável ou não a participar voluntariamente do estudo e que se encontra no Anexo 1 desta dissertação.

O participante recebeu, ainda, o esclarecimento de que não precisaria se preocupar com a existência de afirmações contraditórias ou reiterativas, já que o objetivo da análise não estaria no conteúdo informacional dos depoimentos, mas, nos modos de dizer.

Empenhamo-nos, portanto, neste estudo em, identificar momentos de interpretação como atos de tomada de posição do sujeito de enunciação, no tocante à relação com a(s) segunda língua(s), isto é, efeitos de identificação assumidos e não denegados (PÊCHEUX, 1990). Trata-se de 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.

Os depoimentos foram devidamente transcritos¹³ e, logo após, as gravações foram destruídas/apagadas.

Os depoimentos foram obtidos mediante a gravação de respostas a 19 perguntas abertas. Esse número de perguntas foi considerado adequado por acreditar que elas seriam suficientes para a proposta delineada para este trabalho. O Roteiro AREDA com as informações para os participantes de como procederem para a gravação dos depoimentos, encontra-se no Anexo 2.

Essas perguntas visaram, pois, a desenvolver a investigação proposta, ou seja, investigar como alguns sujeitos, quando ocupam o lugar discursivo de graduandos em Sistemas de Informação de uma Universidade privada no estado de Minas Gerais, representam a sua oralidade em língua inglesa em contexto de aula de Inglês Instrumental.

3.2. Contexto da pesquisa e perfil dos enunciadores

A pesquisa foi feita em um cenário bem heterogêneo. A heterogeneidade costuma ser comum na área de TI, pois, no mesmo ambiente, estão inseridas pessoas com diferentes objetivos em relação ao curso.

¹³ Os depoimentos foram transcritos de acordo com as Convenções de Transcrição apresentadas no Anexo 3.

Alguns pretendem melhorar suas habilidades computacionais, a fim de solucionar questões de ordem pessoal cotidiana. Outros são jovens aficionados por computação gráfica, às vezes, egressos de cursos técnicos, nos quais se inscreveram pelo mesmo motivo. Há os profissionais que já atuam na área e querem ter seu título universitário e ainda aqueles que não atuam na área, mas veem no recente advento da TI, esperança de ascensão profissional e social. Creditam, portanto, à TI o papel de propulsor da mobilidade social.

Esse cenário, comum a muitos cursos na área de tecnologia, pôde ser percebido na turma de primeiro período de Inglês instrumental do ano 2010, analisada neste estudo. Além disso, a diferença etária é lugar-comum nesses cursos, e também o foi na turma em que nossos quatro sujeitos estudavam.

Em meio a 24 estudantes, sendo 4 mulheres e 20 homens, com idade variando de 17 a 35 anos, 6 apenas se propuseram a participar da pesquisa. Os depoimentos foram gravados pelos 06 estudantes. Para nossa análise, consideramos 4 dos 6 depoimentos gravados, levando em conta problemas de natureza técnica que impediram a transcrição dos demais depoimentos.

Passamos, a seguir, a discorrer sobre o perfil dos 4 sujeitos-participantes que tiveram suas gravações transcritas:

Marcelo:¹⁴ No início de 2010, quando participou da pesquisa, estava com 24 anos, e era programador de computadores. A curiosidade o levou ao universo da informática, e entender melhor esse universo foi o que o fez se interessar pela língua inglesa. Ele já tivera seu primeiro contato com a língua inglesa aos 7 anos de idade. Apesar de nunca ter tido a oportunidade de estudar em um instituto de idiomas, delega a este o papel de ensinar a língua e parece acreditar que apenas a aula de inglês instrumental no seu curso universitário não seria capaz de lhe ensinar o que precisa. Apesar da pouca idade, já era pai aos 24 anos, o que poderia explicar seu anseio pela empregabilidade e sua preocupação com o aprendizado de língua inglesa, tida por ele como ferramenta essencial para o bom desempenho de suas funções profissionais.

¹⁴ Mediante solicitação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, trata-se de nomes fictícios, a fim de preservar a identidade de cada sujeito-participante.

Ao enunciar no roteiro AREDA, deixou resvalar seu desejo pela oralidade, ao assegurar que ter um curso extra para ensino de língua inglesa o ajudaria a “melhorar a habilidade de dialogar com as outras pessoas”. Tal desejo é reiterado quando ele afirma que pretende estudar inglês até se tornar fluente.

Trata-se de um estudante que tivera contato com línguas estrangeiras anteriormente. Seu contato com a espanhol fora por meio do ensino regular e com a língua inglesa por meio de contatos *online* com seus amigos que moram no exterior.

JAISON: Ao enunciar sobre as questões propostas no roteiro AREDA, foi possível perceber que ele teve seu primeiro contato com a língua inglesa aos 13 anos. Na ocasião da pesquisa, ele possuía 22 anos e era noivo.

Durante sua participação no roteiro AREDA, alguns pontos foram reiterados por esse participante, quais sejam: sua valorização do nativo, como falante e professor de língua inglesa; sua respeitabilidade pelo ensino de gramática; seu perfil de aprendiz independente de língua inglesa e sua busca pela ascensão profissional e social.

No campo profissional, era estagiário do departamento de TI de uma multinacional. Estava sempre vestido formalmente e aparentava ser alguém satisfeito com o cargo que ocupava e com a possibilidade de galgar novos desafios e cargos dentro da empresa. No que tange ao campo acadêmico, tratava-se de um aluno questionador em relação a questões de vocabulário em sala de aula. Isso pode ser atribuído ao fato de se tratar de um sujeito que revela grande apreço por filmes, músicas e situações de imersão vivenciadas.

A despeito de ser um não-conhecedor do universo de instituto de idiomas, critica-o por acreditar ser um meio de pouca eficácia, já que, nas palavras desse sujeito, é embasado em metodologias pouco eficazes.

SCHIFFER: Aos 24 anos, Schiffer não trabalhava e dedicava, portanto, todo seu tempo à universidade. Possuía comportamento bem jovial em sala de aula e alegava, reiteradamente, não gostar de língua inglesa e

achar a disciplina difícil. Aficionado por exatas, atribuía a isso sua escolha pelo curso de Sistemas de informação.

Schiffer teve seu primeiro contato com a língua inglesa em torno de seus 15 anos. Ele já estudara em um instituto de idiomas e parecia ter boas lembranças de seu aprendizado. Ele afirmou ter aprendido bastante durante o curso e ter esquecido grande parte do que aprendera pela falta da prática. Tanto ao questionar o ensino de Língua Inglesa oferecido em sua universidade, quanto ao avaliar seu envolvimento com o curso que fizera em um instituto de idiomas enquanto adolescente, ele parecia evocar a relevância da oralidade no processo de aprendizagem da língua inglesa. A questão da natividade, associada, para ele, com a fluência e oralidade, é central em seus dizeres e o leva a afirmar que um intercâmbio em um país falante de língua inglesa seria algo essencial para seu aprendizado. Há de se ressaltar que este participante da pesquisa possui língua hipotônica, o que se naturalizou chamar, de língua flácida, ou seja, trata-se de um sujeito-participante que possui uma língua com tônus muscular baixo, o que pode acarretar pouca mobilidade e flexibilidade, não permitindo o correto posicionamento na emissão sonora.

MAURO: Tido por todos como alguém muito assertivo, o *help-desk* em TI em uma operadora de *telemarketing* teve seu primeiro contato com a língua inglesa aos 12 ou 13 anos. No início de 2010, ao participar da pesquisa, contava 39 anos e era pai de 2 filhos. Possuía, de acordo com seu depoimento, origem simples e, por isso, nunca tivera oportunidade de estudar em um instituto de idiomas. Esse era tido por ele como algo negativo. Frequentemente compenetrado nas aulas, todos seus colegas o viam como alguém sério.

3.3. Procedimentos de análise

Os dados para esta pesquisa foram coletados segundo os pressupostos teórico-metodológicos postulados na Proposta AREDA, que foi apresentada na seção 2.3 deste trabalho.

Os depoimentos, depois de serem transcritos, passaram pelo crivo dos objetivos delineados para a pesquisa, a fim de, a seguir, tentarmos levantar as regularidades que se constituíram a partir da materialidade linguística.

A partir dessas regularidades, buscamos construir matrizes que fossem capazes de fundamentar a análise das representações construídas pelos sujeitos da pesquisa.

Para Santos (2004), a interação sujeitos-sentidos constitui cenário para que as manifestações discursivas e suas circunscrições socioideológicas ocorram. Ante essa interação, caberia aos analistas de discurso perceber os discursos que permeiam tais interações.

Nesse sentido, propor uma ordem significa, de fato, propor uma forma de organização da materialidade linguística dos discursos. Portanto, na análise do *corpus* da pesquisa, passamos a nos referir aos dizeres enunciados pelos sujeitos-participantes por meio de números indicativos de uma ordem numérica.

Não pretendíamos, no entanto, trazer à tona uma postura positivista de análise que nos levasse a afirmar que, uma vez disposta a materialidade linguística, encontraríamos, logo em seguida, os efeitos de sentidos produzidos.

Conforme bem pontua Santos (2000, p. 231), o processo de ordenar é uma “regulação que distingue os diferentes processos de construção e produção de sentidos nos discursos”.

Nesse sentido, não tencionamos, neste estudo, desconsiderar o caráter de “movência”, “opacidade” e “alteridade”, inerente ao discurso mas, analisar manifestações discursivas por meio de recortes enunciativos que denotassem regularidades.

Em nossa análise de dados, levamos em consideração a compreensão de duas instâncias: a macroinstância e a microinstância.

Conforme afirma Santos (2004, p. 113)

A macroinstância partiria da perspectiva de uma explicitação das condições de produção de uma determinada manifestação discursiva. Tal explicitação envolveria i) uma descrição das características históricas; ii) uma percepção do cenário social; iii) uma interpretação do lugar dos sujeitos nesse cenário; iv) um esboço da situação enunciativa instaurada e v) uma projeção de sentidos produzidos nessa conjuntura interativa.

É relevante que se esclareça, que, ao longo deste estudo, fica explicitado nosso objetivo de considerar as características históricas, o cenário social em que os sujeitos se encontravam, a situação enunciativa instaurada, bem como a conjuntura interativa existente. Isso foi mais detidamente trabalhado nas seções 1.2 e 1.3 desta dissertação, em que apresentamos a contextualização da pesquisa e as condições de sua produção, respectivamente.

Para darmos conta da segunda instância de compreensão (microanálise), ativemo-nos às sequências discursivas (SDs), que, por sua vez, são compreendidas pelo referido autor como os elementos que

representam conjuntos de enunciados, recortados do escopo da manifestação em estudo, que sinalizam uma evidência por recorrência, particularidade ou efeito, e passam a constituir unidades-base de análise de comportamentos subjetivos ou de conjunturas sentidurais. (SANTOS, 2004, p. 114)

Tomadas pelo autor como síntese da macroinstância de análise de uma manifestação discursiva mas servindo, a nosso ver, como encaminhamento para uma microanálise consistente, matrizes também foram utilizadas na análise dos dados. Optamos por matrizes por acreditarmos que elas serviriam de mapeamento de ocorrências de regularidades em todo o *corpus* e que dariam origem as sequências discursivas supracitadas.

Tendo lançado mão de elementos que subsidiam o procedimento de nossa análise, quais sejam, ordem, sequências discursivas e matrizes, passamos a apresentar a análise dos dados, no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 04

ANÁLISE DOS DADOS

Capítulo 04: Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada, buscando-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como alunos do primeiro período de uma graduação de Sistemas de Informação, cursando a disciplina língua inglesa instrumental, representam a oralidade em língua inglesa?
- 2) Que discursividade esses alunos constroem sobre essa oralidade?
- 3) Quais são as vozes evocadas por esses alunos para representar essa oralidade?
- 4) Em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes em seus dizeres quando enunciam sobre oralidade em língua inglesa?

A partir dos dizeres dos sujeitos-participantes enunciados no roteiro AREDA, focalizamos as representações construídas em relação à oralidade em língua inglesa. Esta análise é uma clivagem do que percebemos na enunciação de cada sujeito.

Foi possível notar, na análise do *corpus* desta pesquisa, que os enunciadores concebem a relação que possuem com sua oralidade em língua inglesa por meio de representações que foram construídas, com mais frequência, por ressonâncias de modos de dizer em que foram predominantes mecanismos enunciativos de comparação (implícita¹⁵ e explícita¹⁶), assim como de (de)negação, construindo uma representação preponderante de oralidade como a habilidade da língua inglesa que ocupa um lugar de objeto de desejo, de possibilidade de ascensão profissional, de elemento legitimador do “saber” da língua inglesa e que se manifesta, também, como inscrição de um outro.

¹⁵ A comparação implícita será percebida em uma análise que se desenvolverá em nível interdiscursivo, ou seja, a partir dos sentidos que serão atribuídos aos dizeres.

¹⁶ Estamos compreendendo comparação explícita como sentidos que serão atribuídos ao dizeres no fio do discurso, ou seja, em nível intradiscursivo, na materialidade discursiva.

Nesse sentido, a construção das representações evidenciadas é aqui analisada, a saber:

- 1) “A oralidade como objeto de desejo”;
- 2) “A oralidade como possibilidade de ascensão profissional;
- 3) “A oralidade como elemento legitimador do ‘saber’ da língua inglesa e;
- 4) “A oralidade como inscrição de um outro”.

Passamos, a seguir, à análise da primeira representação.

4.1. A oralidade como objeto de desejo

Ao darmos início à análise, primeiramente, percebemos que o brasileiro é tido como aquele que sempre enuncia de um lugar de não conhecedor da língua inglesa, mesmo que ele tenha tido um contato duradouro com ela. Isso parece ser resultado de um imaginário criado e ecoado nos dizeres dos participantes desta pesquisa ora apresentada.

Este imaginário de não ter alcançado um saber satisfatório nessa língua-outra parece transformar essa meta em um desejo constitutivo e constituinte desses sujeitos. Com o objetivo de evidenciar como as instâncias-sujeito envolvidas neste estudo representam a oralidade em língua inglesa e buscamos delinear o lugar discursivo de onde enunciam, vejamos as seguintes sequências discursivas¹⁷:

(SD01)
(Marcelo): ... pretendo estudar Inglês até o momento que eu possa conversar fluentemente e entender qualquer outro tipo de texto em Inglês ...

(SD02)
(Jaison): ... o que mais me incomoda em relação ao Inglês, no meu caso, é a dificuldade de falar, a dificuldade da fluência em Inglês,..., Apesar de saber ler bem, escrever bem eu não tenho uma boa fluência no inglês, uma boa facilidade ao falar no Inglês.

¹⁷ As sequências discursivas seguirão uma ordem numérica para que a elas possamos nos referir ao longo da análise.

- (SD03)
(Jaison): é, para mim, falar inglês, ter a competência oral em Língua Inglesa seria muito bom porque eu consideraria o Inglês uma língua muito bonita, tenho muita vontade de ter fluência no inglês, saber falar bem, saber escrever bem, conhecer bem a língua, para mim, seria uma,..., realização pessoal porque gosto muito e tenho muito interesse na Língua Inglesa.
- (SD04)
(Schiffer): em minha opinião, a habilidade mais importante da Língua Inglesa, em minha profissão, é a fala, eu acho que a pessoa tem que saber conversar, em Inglês, principalmente ai, não é? no campo de TI.
- (SD05)
(Schiffer): com relação às minhas quatro habilidades de inglês: ouvir, falar, ler e escrever, é que, falar, eu sou uma negação, ouvir, quando eu escuto pessoas conversando em um ritmo mais lento, eu consigo entender, através da situação, o que está, o que elas estão conversando, o que elas estão falando, ler, eu consigo ter o conhecimento básico, entendeu? eu consigo me situar dentro do texto, e escrever é o conhecimento básico mesmo
- (SD06)
(Schiffer): quando eu ouço um nativo falar Inglês, me dá UMA VONTADE tremenda de estudar Inglês, e conversar em Inglês como ele conversa, entendeu? com uma fluência muito boa .. eu acho isso importantíssimo.
- (SD07)
(Schiffer): Além do Inglês instrumental, falar seria também bastante necessário e seria bastante, ... ,de grande valia.
- (SD08)
(Marcelo): ,..., Nunca estudei em nenhum instituto de Idiomas devido ao alto custo dos cursos oferecidos.
- (SD09)
(Jaison): Não, eu nunca estudei em nenhum instituto de idioma porque eu sempre achei que as metodologias são muito fracas, são muito complicadas e não dão um verdadeiro entendimento da língua e a verdadeira fluência que se necessita.
- (SD10)
(Schiffer): Sim, eu já estudei em curso de idiomas, quando eu tinha 15 para 16 anos, foi quando eu comecei a ter, não é ? meu primeiro contato por Inglês. Esqueci muita coisa hoje por não praticar o Inglês, eu acho que, a pessoa sem praticar, ela não consegue praticar o Inglês, mas consegui também aprender muita coisa, tenho um conhecimento básico aí, para ler alguma coisa, é isso aí ((...))!
- (SD11)
(Mauro): Não, nunca estudei em um instituto de idiomas. A dificuldade financeira e as condições de trabalho me impuseram esta negativa.

Os sujeitos Marcelo e Mauro, nas SD08 e SD11, possuem uma coincidência enunciativa nesse momento, pois inscrevem-se na representação do desejo ao utilizar as palavras “nunca” e “nenhum”. Isso, a nosso ver, fica evidenciado, pois, em ambos os dizeres, percebemos que um fator externo (o financeiro) os teria impedido de estudar em um instituto de idiomas “alto custo” e “a dificuldade financeira”. Tal desejo seria tamanho que, no discurso do último sujeito, não ter estudado, inclusive, seria uma “negativa”.

O desejo de Marcelo e Mauro é evidenciado também no discurso de Jaison na SD 12 abaixo:

(SD12)
(Jaison): .. Eu já tinha contato com a Língua Inglesa antes de ir para a universidade, já tive aulas com professor particular, é, já tive contato através de outras coisas, livros, filmes, ((...)), e isso já foi para mim um ponto forte porque eu desenvolvi, eu tenho uma facilidade, eu desenvolvi a habilidade, de, de, de, de ler, com facilidade e de escrever, não tanto em falar, e ouvir, mas eu tenho uma grande facilidade, então eu acho que foi boa, foi um aprendizado bom, acho que me ajudou muito, me facilitou muito

O que ora afirmamos é que, quando o sujeito utiliza o “de, de, de, de...” ele evidencia o fato de não conseguir falar. Ainda que ele queira falar, ele não fala. Isso é demonstrado primeiramente, de forma implícita e posteriormente de forma explícita.

Da forma que entendemos, há, ainda, uma condição ideológica de que só se aprende a língua em um instituto de idiomas instaurada nos dizeres supramencionados.

O mesmo desejo e posicionamento ficam evidentes quando Schiffer, na SD 20, afirma que, apesar de ter estudado inglês em institutos, ele teria esquecido muito por não “praticar”. Em nossa análise, tomamos esse “praticar” como sinônimo para “falar”

Nota-se que, a representação de língua inglesa como oralidade perpassa pelas respostas dos sujeitos, o que reflete um enaltecimento da oralidade, constituído, historicamente, por meio de diferentes formas, quais sejam, o ensino estruturalista proposto a muitos alunos em escolas, a mídia e o discurso que circula socialmente sobre o poder de quem fala a língua inglesa.

Uma vez perguntado sobre as lembranças de sua aprendizagem de língua inglesa, Jaison demonstra uma postura de anomia¹⁸, conforme apresentado na sequência discursiva abaixo:

(SD13)
(Jaison): Bom, como eu nunca frequentei nenhum curso de Inglês, eu já tive um professor particular na minha adolescência, aos 15 anos de idade mais ou menos, ele era Inglês, me ensinou muita coisa, me ensinou ,..., é .. principalmente a pronúncia, não é? E.. muita coisa eu aprendi com ele. Não só com ele, mas também jogando vídeo-game, sempre me informando pela internet, procurando saber o significado das coisas, das palavras, sempre buscando o conhecimento da Língua Inglesa, não sou fluente, mas tenho bastante noção do que que a língua Inglesa é...como é falado, como é escrito, na leitura tenho muita facilidade, é.. por sempre estar buscando ..é o conhecimento, quando eu poderia, não é? quando eu podia.

Concebemos o discurso de Jaison como o de alguém que, anomicamente, se constitui como sujeito que gostaria de ser identificado como aquele que nem sequer gostaria de deixar transparecer sua natividade (brasileira). Dessa maneira, há uma espécie de projeção no outro, que conflui para o desejo de falar como um nativo de língua inglesa o faz.

Isso parece trazer à tona um discurso no qual Jaison se inscreve e que o constitui em sua historicidade, de forma a levá-lo em uma busca incessante por uma acuidade linguística, que reflete a concepção de linguagem que, provavelmente, perpassou seu processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

É relevante observar quantas vezes os enunciadores lançam mão de advérbios de intensidade “seria muito bom/ mais me incomoda/ tenho muita vontade/ gosto muito/ tenho muito interesse/ bastante necessário” em seus dizeres para se referirem à sua relação com a língua Inglesa, a fim de demonstrar que existe um desejo marcado nesses dizeres em relação à oralidade.

¹⁸ De acordo com Lambert, *apud* Guilherme de Castro (2004), a Anomia é um conceito que retorna à análise feita por Durkheim (1897) sobre o lugar do indivíduo na sociedade, refere-se à perda de uma aceitação inconsciente da sociedade como ela é. É um conceito que tem sido ampliado para expressar o sentimento de insatisfação com o papel do indivíduo na sociedade. A anomia tem sido estudada como uma variável afetiva no processo de ensino e aprendizagem de segundas línguas. Lambert (1967) utilizou tal conceito conferindo-lhe um papel significativo na relação entre aprendizagem de segundas línguas e atitudes que os aprendizes têm em relação a elas. Isso significa que o sujeito, não se sentindo ligado à sua cultura nativa, tenta adaptar-se à cultura e à língua do outro.

Além dessa utilização efusiva de marcadores de intensidade, salta aos olhos uma tentativa de circunstanciar o ato de “saber” inglês. Parece haver um diálogo entre as duas seguintes sequências discursivas e, dessa forma, surge neles uma forma de conceber o “falar” como sinônimo do “saber” a língua inglesa. Em “Apesar de saber ler bem, escrever bem eu não tenho uma boa fluência no inglês, uma boa facilidade ao falar no Inglês” (SD 02) e “...falar, eu sou uma negação, ouvir, quando eu escuto pessoas conversando em um ritmo mais lento, eu consigo entender, através da situação, o que está, o que elas estão conversando, o que elas estão falando, ler, eu consigo ter o conhecimento básico, entendeu? eu consigo me situar dentro do texto, e escrever é o conhecimento básico mesmo”(SD 05) pode ser notado que há um processo de não legitimidade das 3 outras habilidades (ler, escrever, ouvir) ante a habilidade de falar. Essa forma de denegação nos faz acreditar que tais sujeitos se inscrevem em uma FD de denegação de qualquer habilidade que não seja a fala. De tal relação existente entre as habilidades já adquiridas (que não legitimam o saber da língua) e a habilidade de fala (do desejo), geram-se efeitos de sentidos que vão propiciar um melhor entendimento da relação de desejo existente entre os sujeitos e a habilidade da fala.

Há diversas sequências discursivas em que podemos nos basear para assegurar que o desejo é algo que percorre o discurso de vários dizeres presentes neste trabalho. São momentos em que, de forma silenciada ou explícita, os enunciadores concebem a oralidade como objeto de desejo. Em alguns desses momentos, isso é confirmado: quando Marcelo é solicitado a falar sobre sua relação com a língua inglesa nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), ele fala de ouvir primeiramente a fim de silenciar o ato de falar. Há também, na resposta desse sujeito, o desejo da natividade. Esse mesmo sujeito utiliza um neologismo “compreendimento”, quando afirma que possui pouco “compreendimento”, quando um nativo fala. A utilização desse termo “compreendimento” parece revelar seu desejo (não realizado) de ser entendido.

Afirmamos isso, pois, a nosso ver, o sujeito parece ser interpelado de certa forma que passa a utilizar o termo “compreendimento” em vez de compreensão.

É relevante perceber que quando fala sobre a compreensão, o enunciador automaticamente, enuncia sobre a oralidade, pois a compreensão envolve a oralidade, porque, quando não se entende, é porque não se entende a oralidade do outro.

Tal busca por evidenciar ou silenciar a oralidade em seus dizeres encontra-se velada nos trechos abaixo:

(SD14)

(Marcelo): A minha habilidade em ouvir a Língua Inglesa é bastante fraca; tenho pouco entendimento, principalmente quando é um nativo que está falando, já a minha habilidade de falar é melhor que a habilidade de ouvir. A dificuldade mesmo é saber o significado da palavra, não a pronúncia. Agora, a minha habilidade de ler é a habilidade mais desenvolvida referente à Língua Inglesa. Não tenho total entendimento do texto, mas é a habilidade que me permite entender mais. Já a minha habilidade na escrita, considerando, entre as quatro habilidades: falar, ler, ouvir e escrever, eu consideraria ela em segundo lugar. Primeiro a leitura, depois a escrita, depois o falar e após ouvir. O meu conhecimento em relação às minhas quatro habilidades não me permite ter um bom entendimento da Língua Inglesa, sendo assim, me sinto um pouco incapacitado.

A partir dos trechos “... o que mais me incomoda em relação ao Inglês, no meu caso é a dificuldade de falar” “... e eu acho que a pessoa tem que saber conversar, em Inglês...”, respectivamente retirados das SDs 2 e 4, focalizamos as representações construídas como obrigação. Observamos que um modo de relativizar o porquê de estarem incomodados e a importância de falarem Inglês é por meio da noção da obrigatoriedade. Conforme pontuamos na seção 1.3 deste trabalho, sobre as condições de produção, podemos afirmar que fatores sócio-históricos, socioideológicos e socioculturais se inter-relacionam na produção dos discursos, ao constituírem as condições de produção em que se inscrevem os dizeres dos enunciadores, e tais fatores parecem concorrer para a concepção de obrigatoriedade percebida por Marcelo e assinalada na SD 14 acima.

Parece haver motivos outros que justificariam tamanha obrigatoriedade que se mistura com o desejo de aprender a língua. No imaginário discursivo desses enunciadores, surgem sentidos de que, para se adaptar ao mercado,

cada vez mais exigente de TI, e manter o dinamismo requisitado pelas empresas, a língua inglesa será primordial.

Parece haver outro diálogo entre Schiffer (SD 7) e Jaison (SD 2), em que se observa, mais uma vez, no funcionamento discursivo de seus dizeres, o discurso da obrigatoriedade atravessado pelo do desejo.

Relevante observar que sentidos antagônicos emanam dos dizeres de Schiffer: “me dá uma vontade/ acho que a pessoa tem que saber conversar, em Inglês”. Parecem conflitar a noção de desejo e de necessidade, parecendo escamotear a marcação do lugar de onde enuncia, ou seja, embora se constitua no desejo de enunciar nessa língua, mostra-se assujeitado a um processo imaginário (por ele constituído) de que ‘uma pessoa tem que saber conversar em inglês’.

Como as palavras assumem seus sentidos nas relações com outras palavras no fio do discurso, o efeito de sentido produzido com o deslize de sentido entre “vontade” e “ter que” parece refletir parte do discurso sobre a língua inglesa, construído por profissionais da área de informática, ou seja, parece funcionar interdiscursivamente, na exterioridade da língua, o desejo de já dominar a língua inglesa e de ser nativo falante de língua inglesa. Em seu imaginário, o que Schiffer vivencia como dificuldade de aprender a língua estaria resolvido, caso fosse uma pessoa cuja primeira língua fosse a inglesa.

Afigura-nos que o desejo de Schiffer ressoa nos dizeres de Jaison, pois ainda que a pergunta número 18 do roteiro AREDA proposto, qual seja “o que seria, para você, ter competência oral em língua inglesa?” tenha lhe sido feita, o que percebemos é que há um aparente deslocamento de sentidos para “quão importante e desejosa é a língua inglesa para você?”. Entendemos isso, pois, da enunciação de Jaison, notamos um sujeito que constrói uma discursividade de aprender a falar uma língua estrangeira como mecanismo de ser feliz. Há, pois, uma relação patêmica instaurada. Convalidamos isso em trechos como “tenho muita vontade de ter fluência” e “realização pessoal”.

O termo “realização pessoal”, nesse recorte, liga-se ao momento vivido pelos profissionais de Sistemas de Informação: o de encarar tal área como proporcionadora de mobilidade social. Isso, portanto, nos leva a acreditar que resvala-se, nas representações imaginárias construídas desses sujeitos, um desejo

de ascender socialmente por meio de mecanismos eficazes de ascensão, dentre os quais estaria dominar uma língua estrangeira hegemônica como o inglês.

O deslize existente na SD 04 em “minha opinião” para a “pessoa tem que saber...” é, a nosso ver, outro ponto merecedor de atenção na análise intra-interdiscursiva que ora realizamos. Ao analisar este deslocamento, podemos notar que o sujeito-enunciador do discurso ocupa duas posições: inicialmente, a de pessoa que busca/sonha aprender e dominar a língua inglesa, posição notada no uso do possessivo ‘minha’ e, logo em seguida, uma posição distanciada desse sujeito desejante pelo uso do emprego da terceira pessoa na conjugação dos verbos em “a pessoa tem que saber”. Isso, em nossa análise, corrobora a noção de que existe uma tensão criada entre um ser que deseja aprender uma língua e um outro (mesmo) ser que a tem como obrigação para o sucesso em meio a uma vida moderna, sobretudo, em um momento em que o meio computacional-empresarial desponta e “abre caminhos” para o desenvolvimento econômico para aqueles que, “no imaginário discursivo criado dos enunciadores”, conseguir falar a língua inglesa.

Os dizeres de Schiffer (SD 06) estabelecem um lugar de completude para o nativo e um lugar de falta para o brasileiro falante de língua inglesa, ou seja, podemos observar que os sentidos de brasileiros – falantes de língua inglesa são constituídos em comparação aos de um nativo-falante de língua inglesa. Essa comparação é feita em detrimento dos falantes brasileiros. Isso parece ser um dizer velado, pois percebe-se um discurso de projeção no nativo de um desejo de ser pessoal. Schiffer parece expressar que há uma beleza, uma perfeição, uma qualidade no “inglês” falado por um nativo que o leva a desejar ser falante de língua inglesa. Tal anseio pelo aprendizado da língua inglesa não aflora em outros momentos dos dizeres do enunciador, a não ser quando enuncia sobre nativos.

Jaison (SD 02) parece convergir para essa vontade que possui Schiffer. Isso se torna mais notável, quando, tratando de suas habilidades em língua inglesa, Jaison utiliza uma oração subordinada adverbial concessiva, lançando mão de “apesar” em “Apesar de saber ler bem, escrever bem eu não tenho uma boa fluência no inglês, uma boa facilidade ao falar no Inglês”.

Numa perspectiva gramatical, as orações subordinadas adverbiais concessivas são aquelas que “iniciam uma oração subordinada em que se admite um fato contraditório à ação principal” (CUNHA & CINTRA, 2007, p. 586). O enunciador Jaison teria, assim, deixado transparecer que, sob seu ponto de vista, ler e escrever bem seriam duas ações pertinentes mas que se distanciam da relevância existente em se falar bem.

Numa perspectiva discursiva, tal utilização deixa transparecer um sujeito embuído da representação de que escrever bem ou ler bem não o constitui como conhecedor da língua inglesa e que, em contrapartida, falar bem o constituiria.

Tendo analisado o efeito de sentido na fala de Jaison, tanto em uma perspectiva gramatical quanto em uma discursiva, por meio do uso de uma oração subordinada adverbial concessiva e finalizando a análise da primeira instância de representação “A oralidade como objeto de desejo”, observo que, no que tange à análise de “em quais formações discursivas os enunciadores circunscrevem as práticas discursivas presentes em seus dizeres quando enunciam sobre sua oralidade em língua inglesa?”, ressoam modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de desejo, projeção, alteridade e falta. O desejo e a projeção confluem no sentido de consolidar que há, ainda que de forma implícita e velada, um desejo de ser um nativo de língua inglesa, pois ao sê-lo, poder-se-ia se considerar instaurada a ilusão de completude de afirmar que um nativo possui inglês perfeito e sem falhas. Essa alteridade é elemento inerente desse desejo e traz, como resultado, o enrijecimento do elemento falta, pois, ao comparar um nativo de língua inglesa com um falante brasileiro, este possui falta de fluência, vocabulário e competência oral quando comparado àquele, constituído, interdiscursivamente, como perfeito.

Passamos, a seguir, à análise da segunda representação: a oralidade como possibilidade de ascensão profissional.

4.2. A oralidade como possibilidade de ascensão profissional

Como os sujeitos-enunciadores, em sua perspectiva da referencialidade polifônica¹⁹, constroem uma projeção imaginária do que seja a oralidade na aula de língua instrumental, emergem de seus discursos outras representações, além da oralidade como objeto de desejo.

Pudemos observar que, além de representarem sua oralidade como objeto de desejo, ela é, também, representada como possibilidade de ascensão profissional.

Ficou evidenciada, neste estudo, a oralidade como constituição ideológica do sujeito na língua estrangeira e tal constituição ideológica confluía para o processo de globalização por que passa o mundo. Outro ponto notado no estudo foi o lugar ideológico neoliberal ocupado pelos enunciadores.

Essa representação poder-se-ia justificar por percebermos que os profissionais de TI usam como mecanismo de ascensão profissional a língua inglesa, pois, dessa maneira, galgariam novas esferas econômico-sociais por possuírem melhor condição financeira, que, por sua vez, somente poderia ser atingida por meio de domínio pleno da área de informática, para a qual conhecer a língua inglesa é condição *sine qua non*.

Convém notar também que parece haver uma busca de respeitabilidade por parte de alguns profissionais em meio ao todo social. Tal respeitabilidade reflui de um status econômico-social de prestígio que somente poderia ser obtido por meio do pleno dominar da língua inglesa. Respeitabilidade e domínio são dois termos que nos discursos evidenciados neste estudo, parecem se confundir, à medida que afigura-se, no discurso dos sujeitos-participantes da pesquisa, um lugar de domínio de poder que a fala ideologicamente ocupa. Trata-se de considerar a língua como código, e esse código é o que se domina e o outro não, podendo, assim, exercer poder sobre o que não o possui.

O que percebemos, ao longo da realização da análise é que se evidencia a existência de uma posição velada de alguém que possuía um plano de ascensão profissional traçado, que precede a escolha de seu curso universitário, e que foi determinante na escolha do mesmo, ou seja, buscavam um curso universitário

¹⁹ Referencialidade polifônica é um conceito explicitado na seção 2.2.1 desta dissertação.

que lhes permitisse uma ascensão profissional, doravante econômica e, por isso também, fizeram a escolha pelo curso de Sistemas de Informação.

Alguns estudantes universitários atuais parecem compactuar com um imaginário criado de que estaríamos vivendo um segundo grande momento de possibilidade de mobilidade profissional, econômica e social em torno de 100 anos. O primeiro foi na década de 1970 quando uma grande faixa da população conseguiu grande aumento de renda, e houve tamanha mobilidade social. Foi instaurada, nessa época uma espécie de discursividade que atrelava estudo à mobilidade social e, dessa maneira, o tornava condição preponderante para a mobilidade social.

Tal época foi marcada, inclusive, pela mídia, que se interessava por evidenciar em novelas, propagandas, filmes etc a rápida ascensão profissional de pessoas que passavam a estudar.

Nos dias atuais, os estudantes atribuem mais especificamente à Informática o papel de propiciar a ascensão profissional de pessoas que passariam, então, por meio do domínio da informática, a atingir outros *status*.

Nesse sentido, houve o que entendemos ser um processo de instrumentalização da língua inglesa, ou seja, conferiu-se à língua inglesa um rótulo de objeto de/para ascensão social.

Analisemos as formulações abaixo, retiradas dos depoimentos AREDA dos enunciadores e percebamos como seus dizeres ecoam tal forma de conceber a oralidade:

(SD15)

(Marcelo): Basicamente toda a linguagem da informática é Inglesa, logo, todo termo técnico em Inglês é essencialmente importante para minha profissão que é .. profissional da tecnologia da informação

(SD16)

(Jaison): o oferecimento da disciplina de Inglês Instrumental no curso de Sistemas de Informação é muito importante porque uma das maiores exigências para o profissional de TI, um profissional de Sistemas de Informação é conhecer o Inglês e então, dá assim o primeiro contato para aquelas pessoas que ainda não conhecem a língua, não tiveram contato com a língua e ajuda aqueles que já têm algum contato ou que já sabe alguma coisa ou que já tem algum curso já ..é ,..., ajudar a aperfeiçoar a língua.

(SD17)
(Jaison): ..com certeza, após a graduação eu pretendo continuar estudando Inglês, não só o Inglês como outras línguas também porque isso faz a diferença hoje no mercado de trabalho eee, é uma necessidade muito grande no profissional de TI, tanto para estar relacionando-se com outras pessoas, éeee, no ambiente de trabalho, pois, o profissional em TI, ele nem sempre vai estar, éeee, em uma só cidade, é ..., em um só país, ele vai estar sempre buscando o melhor em outros lugares, em outros ambientes, que possam vir a necessitar de uma outra língua e principalmente a língua inglesa que hoje é uma das línguas universais.

(SD18)
(Schiffer): .. para mim, ter competência oral em uma língua inglesa, é, seria assim, ..., eu realmente ter conseguido aprender Inglês e sair com uma vantagem superior enorme, em busca de um trabalho, de um emprego em minha área.

(SD19)
(Schiffer): não, eu acho que o inglês instrumental, na nossa área já é o suficiente e ela já dá uma base boa para leitura, para identificação do que significa cada palavra, então, acho que, o necessário mesmo é só o inglês instrumental.

(SD20)
(Schiffer): Não, mesmo sabendo que a disciplina de língua inglesa instrumental não é pré-requisito para nenhuma outra disciplina, de meu currículo, eu nunca pensei em deixá-la para os períodos subsequentes porque eu não acho interessante, para mim, eu imagino que seja, é...parte do processo de aprendizado estar fazendo ela no período que a faculdade estipula, que seria agora no primeiro período e estando fazendo ela agora, para mim, eu acho mais importante, porque também dá, é ..., um tempo para a pessoa, ao resto do curso estar aperfeiçoando isso é,.. buscando isso sozinho e procurando aperfeiçoar isso da melhor forma possível, que como já havia dito, é um dos, é uma das necessidades, do,....do.. do.., do profissional em TI

Conforme pontua Bakhtin (2004, p. 44) sobre separar a ideologia da realidade material do signo: não há como dissociar o signo das formas concretas de comunicação social; e, não há como dissociar a comunicação e suas formas de sua base material. Dessa maneira, há a criação de efeitos de sentidos múltiplos, por meio de formações sociais, políticas e ideológicas que atravessam o discurso dos interlocutores. Sendo assim, em uma concepção bakhtiniana, a língua não é objetiva ou neutra, mas, estabelece relação com o signo ideológico e com o auditório social existente.

Partindo da noção de que é possível observar regularidades discursivas que apontam para a presença de outros discursos no fio constitutivo de um discurso referência, pudemos perceber que há discursos outros que atravessam os enunciados com quais trabalhamos a partir de agora.

As SDs 8 e 9, respectivamente de Marcelo e Jaison, dialogam no sentido de que fica evidente, em ambos, efeitos de sentido de ampla necessidade de se aprender a língua inglesa. Pudemos observar, na análise desenvolvida, que, interdiscursivamente, há um diálogo entre as noções de “essencial” de Marcelo e de “maiores exigências” de Jaison. Pode-se configurar que já que conhecer inglês é essencial, é também uma das maiores exigências do mercado.

“Ser essencial” e “ser uma das maiores exigências do mercado” são ideias reiteradas por meio da modalidade deôntica na SD 15 de Marcelo, em que há os termos (toda, todo em “toda” a linguagem e “todo” em “todo termo técnico”). Parece haver uma vontade de pertencer a um universo (de fluente em língua inglesa) que lhe é negado, e isso acarreta um desejo latente no ser humano que, silenciadamente, se insere nesse universo.

Relevante, também é perceber a primazia pela melhoria contínua no inglês. Tal preconização fica mais clara, ao percebermos que, em meio a 6 sequências discursivas, há o aparecimento do verbo “aperfeiçoar” em dois deles e, em um deles, por meio de um jogo de sinonímias, o mesmo efeito de sentido fica sugestionado (SD 17 - continuar estudando Inglês).

O verbo transitivo “aperfeiçoar” é definido como “aproximar da perfeição; trazer melhoramento; apurar; aprimorar...” (HOUAISS, 2001, p. 89). Dessa maneira, visa-se à excelência da língua inglesa, a fim de tornar mais proeminente a carreira de cada profissional.

Outras sequências discursivas relevantes para a identificação da busca pela ascensão social são as duas abaixo, em que Marcelo e Schiffer parecem enunciar de um mesmo lugar: o da busca pela ascensão profissional, de posse de um instrumento para tal – a oralidade.

(SD21)

(Marcelo): Inglês é uma disciplina básica para Sistemas de informação, porém temos que procurar algo mais fora do curso porque ela não fornece a base necessária para um bom profissional de TI.

(SD22)

(Schiffer): Eu avalio o oferecimento da disciplina inglês instrumental em meu curso como uma boa disciplina, mas não vejo como uma disciplina ESSENCIAL, pois ninguém vai aprender inglês, consegue aprender Inglês, em um semestre, eu acho assim, que é uma disciplina que incentiva a pessoa a procurar um curso de inglês, entendeu ? fora da universidade, e se interessar pelo inglês, eu acho que é mais nesse sentido, o curso da disciplina de inglês em meu curso Superior.

Observamos que os dizeres de Marcelo parecem confluir para os de Jaison no sentido de silenciar a mesma incompletude, que leva à busca por melhores condições profissionais.

Como foi dito anteriormente, este estudo leva em consideração questões exteriores que influenciam/influenciariam na forma de conceber a noção de oralidade em língua inglesa, quais sejam, a preocupação por uma formação humanística do profissional de TI; uma formação multidisciplinar e generalista deste profissional; sua mobilidade social via meios empreendedores, etc.

Dessa maneira, buscava-se analisar que discursividade esses alunos constroem sobre essa oralidade em meio a esse mercado de informática que visa a propiciar maior mobilidade social.

Isso se faz oportuno, pois foi elemento norteador deste trabalho explicitar as representações de oralidade na aula de instrumental naquele lugar discursivo.

Ante isso, as sequências discursivas ora analisadas parecem corroborar uma mentalidade computacional empreendedora, que prima pelo reconhecimento da computação como ferramenta indispensável e fundamental na vida moderna e parecem ainda ser frutos de uma globalização que imputou à informática o papel de propiciar o saciar de outras necessidades humanas, como, a execução de tarefas em tempo extremamente curto. Dessa maneira, aparentemente, foram transferidos conceitos empreendedores para o aprendizado da língua inglesa (curto espaço de tempo, perfeição, aperfeiçoamento, vantagem, raciocínio lógico, dinamismo, adaptabilidade).

As sequências discursivas 17 “faz a diferença” e 18 “sair com uma vantagem” servem de exemplos do que afirmamos no parágrafo anterior. Há uma busca por um despontar mercadológico que parece ser facilitado por meio da língua inglesa. Ao encontro desse raciocínio, Jaison, na SD 17, evidencia sua forma de

conceber um profissional de sua área. Alguém que está sempre viajando, mudando sua residência, a fim de melhor se posicionar no mercado. Tais mudanças poderiam até ser internacionais, irrompendo com o sentido de estagnação, calmaria e constância e, mais uma vez, apresentando os efeitos de sentido de mobilidade, movimentação e imprevisibilidade, inerentes à área computacional.

A SD 32, qual seja, “Aprender Inglês é uma nova forma de enxergar as coisas, principalmente para um profissional de TI, que a linguagem básica e essencial é o Inglês”, evidencia que Marcelo, apesar de não demonstrar uma representação direta da oralidade nesta resposta, é um sujeito que discorre sobre a funcionalidade da língua, ou seja, a língua inglesa como um instrumento. Isso denota a representação da funcionalidade da língua no exercício da profissão; a representação no *ethos* profissional; a voz existente nesse discurso é a da qualificação, que é uma nova forma de enxergar as coisas, a forma de um profissional de TI – formação discursiva de capacitação. Há, portanto, uma prática discursiva da competência.

Schiffer, na sequência discursiva 34, comenta que, para ele, aprender inglês é “ser entendido em qualquer lugar do mundo”. Essa afirmação traz uma representação de poder, pois a representação que esse sujeito evidencia é a de querer estudar inglês para ser entendido em qualquer parte do mundo; este é o poder que ele deseja. Há, pois, uma formação discursiva da globalização; é uma voz evocada do profissionalismo globalizado; é o discurso neoliberal; da mobilidade social; da ascensão social.

Isso nos leva a afirmar que existe uma ressonância discursiva entre os dizeres de Mauro quanto ao que seria aprender inglês “Aprender Inglês é uma necessidade que vem crescendo e a língua é uma das mais faladas no mundo e no curso de Sistemas de Informação, ela é muito necessária” com os dizeres de Jaison e Schiffer, quando indagados sobre o que seria aprender inglês, pois esse sujeito como Jaison e Schiffer, coloca a oralidade como a representação prioritária na relação sujeito com a língua. Ainda assim, percebemos que a voz entre esses três sujeitos é diferente. Nos dizeres de Jaison, temos uma voz de hegemonia sobre o objeto; uma formação discursiva da acuidade linguística; no

posicionamento de Schiffer, temos uma prática discursiva estrutural-comportamental.

Schiffer possui uma representação de oralidade mais voltada para a comunicação; uma voz que traz uma espécie de língua estrangeira como anterioridade da constituição como sujeito no *ethos* profissional. Tanto que ele associa a questão da língua estrangeira com a relação que o sujeito estabelece com sua cultura; e a prática discursiva manifesta voltada para a instrumentalidade da língua no exercício da função profissional. Há uma representação de que a língua é um elemento de distorção da noção de mais-valia, pois, ao explicar que “em qualquer profissão, em qualquer mercado”, aprender Inglês seria “fundamental” para qualquer pessoa, o enunciador enuncia que caberia à língua o papel de permitir que o sujeito não fosse tão explorado. Dessa maneira, há uma inscrição ideológica que nos chama atenção para uma condição ideológica da globalização, qual seja, uma espécie de divinização da língua. Caberia à língua, portanto, o papel de “cumprir” o papel de globalização.

Na resposta de Mauro na SD 35, há uma inscrição na oralidade como estatística, ao afirmar que “trata-se de uma das mais faladas línguas no mundo”, ou seja, ele se apega ao quantitativo para mostrar a importância da língua. Da mesma forma, ele se inscreve no discurso da globalização, pois se é “uma das mais faladas no mundo” e “é muito necessária”, pode-se assegurar que ela é a ponte entre globalização e a não-globalização.

A prática discursiva para esse sujeito é a imprescindibilidade da língua.

Esse sujeito, ao discorrer sobre a importância de continuamente, estudar a língua inglesa, circunscreve seus dizeres de forma a produzir um sentido de ‘resistência’ para sua oralidade em língua inglesa. Esse fato permite-nos construir uma significação da contradição observada, no que diz respeito ao processo de constante aperfeiçoamento anteriormente discutido neste trabalho, ou seja, quando Schiffer assevera, na SD 19, que, a seu ver, “o inglês instrumental, na nossa área já é o suficiente” e, logo em seguida, na SD 20, atesta que, apesar de a disciplina de língua inglesa instrumental não ser pré-requisito, ele nunca pensou deixá-la para cursar posteriormente, e afirma

que, ter acesso à disciplina no início do curso, há um tempo maior para que se aperfeiçoe tal língua, “um tempo para a pessoa, ao resto do curso estar aperfeiçoando”. Esses dizeres revelam sua circunscrição na forma de pensar a oralidade em língua inglesa (por meio da contradição) e, dessa forma, não apenas ele, nesta sequência como as demais, deixa transparecer sua formação ideológica de ascensão social por meio do “uso” da língua inglesa e a maior propensão à mobilidade social por meio dessa mesma língua.

A formação ideológica, segundo Santos (2000, p.218) perpassa pelo imaginário sociodiscursivo dos sujeitos nela inseridos e, doravante, pode ser considerado como agravante na concepção introjetada na sociedade, pelas classes dominantes; de que possuem poder e influência direta sobre aquelas periféricas por possuírem poder e, mais especificamente neste trabalho, de que o pensamento enviesado de que respeitabilidade, mobilidade social e ascensão profissional estariam ao alcance e prontos para bel prazer de todos que dominassem a oralidade em língua inglesa.

Tendo discorrido sobre a oralidade como possibilidade de ascensão profissional, passamos a analisar as sequências discursivas dos depoimentos que confluem para uma concepção de oralidade como elemento legitimador do “saber” da língua inglesa.

4.3. A oralidade como elemento legitimador do “saber” da língua inglesa.

A representação que iremos analisar é a de oralidade como elemento legitimador do “saber” da língua inglesa. Observamos que, nessa representação, surgem vozes que são evocadas para mostrar a alteridade existente entre os sujeitos-enunciadores e sua relação com a oralidade em língua inglesa. Essa representação revelará a concepção de linguagem que possuem os enunciadores.

É sabido que diversos profissionais da área de TI acreditam que, no rol de suas várias atribuições, encontram-se, como elementos fundamentais, a função de dirimir problemas cotidianos oriundos do trabalho e propor encaminhamentos para que tais problemas possam ser sanados. Na chamada “nova economia”, em que

há o fortalecimento do comércio eletrônico e o uso de tecnologias de informação, prega-se a interoperabilidade entre máquinas e seres humanos bem como a “quebra de barreiras” entre países e integração dos trabalhos de vários países com um único intuito: melhorar a qualidade do serviço tecnológico de uma empresa. Dessa maneira, ainda que seja incipiente o número de estudos que mostram a relevância da língua inglesa para que haja, nas empresas, melhor resolução de problemas, acredita-se que organizações de grande porte terão profissionais de vários países trabalhando juntos; teriam, via de regra, problemas envolvendo mais de uma subárea na empresa e, portanto, contariam com vários profissionais, comunicando-se em língua inglesa falada, para dirimir tais problemas.

Acreditamos que esse processo de enunciar oralmente em língua inglesa, na ceptidez de que outras habilidades o constituiriam como sujeitos-falantes da língua inglesa (escrita, leitura etc), pode ter sido construído na ilusão de que eles se fazem entender tão somente em língua inglesa falada e que, conforme pregam os discursos midiáticos, saber inglês é, de fato, falar inglês (GUILHERME DE CASTRO, 2004).

A mídia tem transformado os processos de comunicação e suscitado diferentes formas de subjetivação humana, ao lançar mão de estratégias interacionais, tais como o uso de perguntas instigadoras e provocadoras e a apresentação de depoimentos pessoais de pessoas que teriam tido sucesso (sobretudo as pessoas famosas) por meio da fala em língua inglesa e não por meio da escrita, da audição ou da leitura.

Acreditamos que essa influência da mídia e esse enaltecimento do falar em detrimento ao escrever, ler e ouvir podem inter e intradiscursivamente ser observados nas formulações abaixo:

(SD23)

(Jaison):

...COM CERTEZA, após a graduação eu pretendo continuar estudando Inglês, não só o Inglês como outras Línguas também porque isso faz a diferença hoje no mercado de trabalho eee, é uma necessidade muito grande no profissional de TI, tanto para estar relacionando-se com outras pessoas, éeee, no ambiente de trabalho, pois, o profissional em TI, ele nem sempre vai estar, éeee, em uma só cidade, é .., em um só país, ele vai estar sempre buscando o melhor em outros lugares, em outros ambientes, que possam vir a

necessitar de uma outra Língua e principalmente a Língua Inglesa, que hoje é uma das Línguas universais.

(SD24)

(Jaison): ...para mim, ter competência oral em uma Língua Inglesa, é, seria assim, eu realmente ter conseguido aprender Inglês e sair com uma vantagem superior enorme, em busca de um trabalho, de um emprego em minha área.

(SD25)

(Marcelo): Basicamente, toda a linguagem da informática é *Inglesa* logo, todo termo técnico em Inglês é essencialmente importante para minha profissão que é.. profissional da tecnologia da informação

Os dois enunciadores, nas três sequências discursivas, no nosso entendimento, deixam transparecer um engendramento entre duas formas complementares de conceber a oralidade: a oralidade como saber inglês e a oralidade como elemento legitimador desse espaço de sucesso profissional na área de TI.

Parece-nos que o desejo de “com certeza” continuar estudando Inglês e, por meio da língua inglesa, “fazer a diferença hoje no mercado de trabalho”, de Jaison, ressoa discursivamente em relação aos outros dizeres do mesmo enunciador (SD16), em que, ao enunciar, preconiza a língua inglesa para um bem-desempenhar de sua função. Tal relação intradiscursiva se estende ao campo do interdiscurso, quando Marcelo (SD15) afirma que, “basicamente, toda a linguagem da informática é inglesa” e que é “essencialmente importante” para sua profissão ter a língua inglesa.

Entendemos que, quando lançamos um olhar sobre um depoimento, conseguimos dele perceber uma espécie de historicidade silenciada, mas não apagada.

Pode-se perceber, aparentemente, que os dizeres de Jaison se inscrevem em um pensamento capitalista moderno, que, ainda que silenciado, emana um discurso de supervalorização da mobilidade social, sobretudo a de ascensão social, refletindo uma inscrição empreendedora de busca de sucesso.

Creemos, ainda, que esse tipo de silêncio se dá por excesso²⁰, pois, da maneira como observamos, o enunciador aparenta buscar mecanismos de

²⁰ Utilizamos o conceito de silêncio por excesso, tal como proposto por Villarta-Neder (2002 e 2004), explicitado na seção 2.2.1 deste trabalho.

escamotear seu pensamento por meio do excesso de dizeres. O que discernimos é que ele concebe a oralidade como saber da língua inglesa e percebe este saber como mola-propulsora econômica para si.

Jaison enuncia de maneira a nos levar a crer que se instaura um elemento de tensão, pois, aparentemente, ele busca uma justificativa para afirmar que continuará a estudar inglês e não se sente confortável para legitimar que o faria por busca da obtenção de melhores ganhos.

Isso nos leva a crer que há um processo tensivo instaurado pelo uso de elementos de pausa “eh”, por três vezes seguidas. Pudemos notar que, nas outras respostas dadas por esse enunciador, o termo “eh” aparece poucas vezes em meio as perguntas do roteiro AREDA proposto. Isso convalida a afirmação de que Jaison, ao utilizar o “eh” nessa resposta, não o faz por vício de linguagem, mas, por possuir uma necessidade de justificar sua continuidade nos estudos da língua inglesa de forma a nos dizer que se trata de uma questão meramente de necessidade mercadológica, enquanto, na verdade, da forma que entendemos, seria um desejo pessoal.

Há, portanto, uma interpelação do sujeito quanto ao motivo pelo qual continuará a estudar inglês.

Percebemos também, hesitação por parte de Jaison quanto a sua condição financeira, porque falar diretamente da procura por melhores condições salariais poderia expor suas condições da instância-sujeito como alguém de origem simples e que busca ascensão social.

Esse mesmo mecanismo de silêncio por excesso ocorre no trecho, em que Jaison busca silenciar que a oralidade, para ele, é sinônimo do saber da língua inglesa

(SD26)

(Jaison):

.. O oferecimento da disciplina de Inglês Instrumental no curso de Sistemas de Informação é muito importante porque uma das maiores exigências para o profissional de TI, um profissional de Sistemas de Informação é conhecer o Inglês e então, dá assim o primeiro contato para aquelas pessoas que ainda não conhecem a língua, não tiveram contato com a língua e ajuda aqueles que já têm algum contato ou que já sabe alguma coisa ou que já tem algum curso já...é... ajudar a aperfeiçoar a língua.

Tal silenciamento pode ter ocorrido por se tratar de um aluno cujo depoimento será ouvido por seu professor, e isso pode ter feito com que ele circunstanciasse seu discurso.

O processo de representar a oralidade como sinônima do saber inglês pode ser ratificada nos trechos quando perguntados sobre as lembranças que trazem da aprendizagem de língua inglesa enquanto crianças, Marcelo evidencia uma representação de seu déficit cultural, ao afirmar que as lembranças que ele possui sobre a língua inglesa são básicas. Da mesma forma, Schiffer confirma tal representação ao assegurar que teria perdido boa parte do pouco que aprendeu por não praticar muito. Da forma que entendemos, o “praticar” de Schiffer pode ser tomado como sinônimo de falar Inglês.

Nota-se, também, que Jaison possui uma inscrição de que a oralidade se sobrepõe sobre as demais, pois, ao elencar as habilidades, tal sujeito, primeiramente, lista a fala, depois, a escrita e, somente depois, a leitura.

Há, no discurso desse sujeito, uma alteridade em relação às quatro habilidades sendo que a fala ideologicamente ocupa, em seu imaginário, um lugar de domínio e de poder. Trata-se de pensar a língua como código, sendo que esse código ao ser dominado pelo sujeito faz com que ele exerça sobre o outro um poder que esse outro não consegue exercer.

Ainda questionado sobre o oferecimento de um curso de língua inglesa instrumental por parte da Universidade, é possível afirmar que Marcelo e Schiffer assumem o mesmo posicionamento, ou seja, tanto este quanto aquele sujeito acreditam que é necessário fazer um curso fora da Universidade para aprender algo que não se aprenda na universidade. Isso deflagra que, para esses dois sujeitos, aprender inglês é aprender a oralidade (não ensinada na universidade). Dessa maneira, evidenciam que o real interesse para eles, é a oralidade, conforme se percebe nas SDs 27 e 28.

Ao retomarmos as SDs 27 e 28, desta feita para analisarmos elementos textuais que remetem à oralidade como elemento legitimador do saber da língua inglesa, observamos que Marcelo constrói uma espécie de silogismo

silenciado²¹ ao afirmar que todo termo técnico na área da informática é em inglês. Todos estes termos são fundamentais para sua profissão. Ele quer ser reconhecido em sua profissão e, portanto, teria que aprender inglês.

Acreditamos ser relevante, também, enfocarmos a utilização do generalizador “todo” para argumentar que, basicamente, todo termo na informática é inglês. Isso, a nosso ver, é algo que mostra haver uma tentativa de Marcelo de atribuir um empoderamento à língua inglesa, pois, como muitos sistemas e *softwares* já são desenvolvidos, traduzidos e/ou trazidos para o Brasil, é sabido que o número de termos técnicos que ganharam versões e traduções em português brasileiro é significativo. Isso é refutado por Marcelo.

Esse mesmo enaltecimento da língua inglesa é percebido pelo uso do advérbio atribuído ao adjetivo importante em “essencialmente importante”. Trata-se de lançar mão de um elemento gramatical, cuja função primordial é “reforçar o sentido de um adjetivo²²” para salientar a importância de se aprender inglês.

Tais sequências discursivas de Marcelo não são as únicas em que captamos sua tentativa inconsciente de tratar falar e saber inglês como sinônimos. Notemos os trechos, nos quais isso também ocorre.

(SD27)

(Marcelo): Sim, seria muito importante um curso para melhorar a nossa habilidade de dialogar com a outras pessoas na Língua Inglesa, possibilitando um maior aprendizado e dinâmica com a Língua Inglesa.

(SD28)

(Marcelo): Pretendo estudar Inglês até o momento que eu possa conversar fluentemente e entender qualquer outro tipo de texto em Inglês

(SD29)

(Marcelo): Possuo alguns amigos da Internet que moram em regiões dos Estados Unidos e além disso sempre visito alguns sites em Inglês e jogos eletrônicos.

²¹ Entendemos por silogismo silenciado uma espécie de variação da noção de silêncio por excesso, em que é feita uma comparação entre termos de forma constitutiva, não mostrada. Nota-se que Marcelo constrói, implicitamente, duas premissas para, então, construir uma conclusão: premissa maior – todo termo técnico na área da informática é em inglês; premissa menor – inglês é fundamental para a área da informática; conclusão – para ser um bom profissional na área de TI, é preciso aprender inglês.

²² Definição retirada de “A nova gramática do Português Contemporâneo (terceira edição revista – 2007, p. 541)

(SD30)

(Marcelo): A minha habilidade em ouvir a Língua Inglesa é bastante fraca; tenho pouco entendimento, principalmente quando é um nativo que está falando, já a minha habilidade de falar é melhor que a habilidade de ouvir. A dificuldade mesmo é saber o significado da palavra, não a pronúncia. Agora, a minha habilidade de ler é a habilidade mais desenvolvida referente à Língua Inglesa. Não tenho total entendimento do texto, mas é a habilidade que me permite entender mais. Já a minha habilidade na escrita, considerando entre as quatro habilidades: falar, ler, ouvir e escrever, eu consideraria ela em segundo lugar. Primeiro a leitura, depois a escrita, depois o falar e após ouvir. O meu conhecimento em relação as minhas quatro habilidades não me permite ter um bom entendimento da Língua Inglesa, sendo assim, me sinto um pouco incapacitado.

Nessas quatro sequências discursivas (AREDA 08, 10, 13 e 14²³), os termos diálogo (AREDA 08); conversar fluentemente (AREDA 10); ter amigos com quem conversar na internet (AREDA 13) e “compreendimento” (AREDA 14) deixam revelar o lugar em que Marcelo enuncia: aquele de alguém que, perguntado sobre questões como intenções para com o inglês pós-universidade, contatos com a língua inglesa fora de sala de aula, retoma enunciações, a fim de marcar seu reconhecimento da oralidade como elemento preponderante na língua inglesa.

Vale esclarecer que o sujeito-participante Mauro também dialoga enunciativamente com Marcelo no sentido de supervalorizar a oralidade, conforme se nota na sequência discursiva 35 do roteiro AREDA proposto:

(SD31)

(Marcelo): Dentre as quatro habilidades, eu acho que escrever e ouvir seriam as mais necessárias, além, é claro, de falar.

Mauro silencia seu posicionamento pró-fala ao listar, escrever e ouvir como habilidades mais necessárias *a priori*. Ele, no entanto, lança mão da conjunção aditiva “além” e do advérbio “é claro”, para dar como posta o efeito de sentido de que saber inglês é falar inglês e que ouvir e escrever seriam, também, relevantes.

²³ Quando enunciamos AREDA_n, referimo-nos ao número da pergunta proposta no roteiro AREDA.

Tendo percorrido sobre a representação de oralidade como elemento “legitimador” do saber inglês, passamos a discorrer sobre a representação de oralidade como inscrição de um outro.

4.4. A oralidade como inscrição de um outro

A construção da representação sobre a oralidade em língua inglesa como inscrição de um outro pode ser observada, quando os participantes da pesquisa são solicitados a definir o que, para eles, é aprender inglês (AREDA 3). Primeiramente, vejamos as formulações dos quatro enunciadores:

(SD32)
(Marcelo): Aprender Inglês é uma nova forma de enxergar as coisas, principalmente para um profissional de TI, que a linguagem básica e essencial é o Inglês.

(SD33)
(Jaison): Aprender Inglês para mim é ter contato com a língua com as pessoas que já têm fluência, os nativos da língua, éeeee, juntamente com a gramática para que as pessoas adquiram um melhor conhecimento da língua.

(SD34)
(Schiffer): Para mim, aprender inglês é ter contato aí, é ter uma vivência com outro tipo de cultura, é, você aprender uma Língua reconhecida mundialmente, onde você pode, ser entendido em qualquer lugar do mundo, por isso, hoje, o Inglês é uma língua essencial em qualquer profissão, qualquer mercado, por isso, para mim, aprender inglês é fundamental para qualquer pessoa, atualmente

(SD35)
(Mauro): Aprender Inglês é uma necessidade que vem crescendo e a língua é uma das mais faladas no mundo e dentro do curso de Sistemas de Informação, ela é muito necessária.

Para enunciar sobre o que é aprender inglês para eles, Marcelo apresenta uma singularidade em sua resposta, ao proclamar um lugar para o aprendizado de inglês que é único nesta pesquisa: o de propulsor de uma maneira outra de enxergar os outros elementos, ou seja, Marcelo atribui à língua inglesa a função de ampliar a relação dos sujeitos com o mundo. Essa visão diverge das três outras em questão.

Jaison possui uma representação sobre oralidade como fluência; uma fluência nos moldes do nativo, mas que também é balizada por um conhecimento de gramática, por um conhecimento normativo da língua. Este sujeito constrói uma representação da oralidade como ter fluência; essa representação da oralidade é marcada pelo nativo da língua inglesa, aquele que fala a língua pela norma culta. Portanto, é essa norma culta que, em seu imaginário, deverá ser adquirida, pois esse será o único caminho para a acuidade lingüística que tanto deseja.

É como se este sujeito dissesse que não é um sujeito que fala a língua por não falar como um nativo; por não dominar a norma culta e por não ser fluente. Existe aqui uma representação de poder pela língua. Percebemos que, dessa maneira, esse sujeito, inclusive, denega a relação que possui com as línguas, inclusive a sua materna, e instaura uma relação de conflito, embate que perpassa pelos dizeres de muitos dos outros enunciados. Tal tensão e embate estariam em torno do fato de haver uma relação direta entre morar em outro país e aprender essa língua-alvo.

Além desse posicionamento que evidencia a inscrição de Jaison em um discurso em que aflora a vontade de espelhamento, seu discurso é consonante com o de Schiffer e de Mauro, ao conclamarem um lugar de facilitador de contatos à aprendizagem da língua inglesa.

Como escrevemos inscritos nas teorias da análise de discurso de linha francesa, acreditamos que os dizeres de um enunciatador são carregados de formações ideológicas, as quais lhe impõem uma baliza do que pode e deve ser dito em cada realidade. Os dizeres dos sujeitos-participantes da pesquisa remetem, pois, a formações ideológicas que revelam o posicionamento sócio-histórico-ideológico que possuem e que os fazem se inscrever em determinadas formações discursivas.

Ante isso, percebemos, por meio dos dizeres de Jaison, que ele deixa resvalar uma formação ideológica de dependência e respeito aos métodos mais tradicionais de ensino. E ainda, que há evidenciado um processo de constituição desse sujeito por meio de uma alteridade ante a oralidade de nativos de língua inglesa, sem os quais, o aprendizado dessa língua fica

incompleto ou simplesmente não ocorre. Isso pode inscrever-lo em um cenário de valorização excessiva do outro e o lugar de alguém que não reconhece o aprendizado de língua inglesa sem a presença de um nativo, que seria, ilusoriamente, o detentor da língua.

Ao longo do roteiro AREDA proposto, Jaison volta a nos dar evidências de que o lugar de onde enuncia é o de oralidade enquanto inscrição de um outro e de valorização da gramática tradicional. Isso pode ser, mais uma vez, patenteado, nas SDs:

(SD36)
(Jaison): Bom, eu tive apenas um professor de Inglês em toda a minha vida, que era um professor particular, ele era Inglês, morava no Brasil há 13 anos, quando veio para cá, ele especializou-se na gramática Inglesa, por já conhecer a Língua e saber que o Inglês era uma necessidade mundial, porque estava se tornando uma língua universal, e, ele começou a dar aula, era um bom professor, me ensinou muita gramática, pronúncia, a leitura, e era um cara muito inteligente, muito legal.

(SD37)
(Jaison): Para mim, a melhor forma de adquirir competência oral em língua inglesa é, estar entre a língua inglesa, estar no meio da língua inglesa, digo, estar junto dos nativos, poder “tar” escutando, falando e aprendendo com eles, é.. porque muitas das vezes os cursos, os cursos que passam o Inglês, que ensinam o Inglês, ensinam muita gramática e nem sempre, a fluência ou o falar, e isso para mim, dificulta muito, para mim, estar no meio, estar sempre escutando Inglês, falando Inglês, já, possibilita uma facilidade, da gente adquirir uma facilidade na vida

(SD38)
(Schiffer): Quando eu ouço um nativo falar Inglês, me dá UMA VONTADE tremenda de estudar Inglês, e conversar em Inglês como ele conversa, entendeu? com uma fluência muito boa, eu acho isso importantíssimo

Nas três sequências discursivas, o efeito que se produz é o da valorização excessiva de um nativo em relação a um suposto professor brasileiro. Quando perguntado sobre as experiências e contatos que tiveram com professores, Jaison faz questão de reiterar sua opinião (ainda que implicitamente) de que o contato com um nativo falante de língua inglesa é preponderante para aprendizagem de língua inglesa.

Ainda foi relevante levantar a questão de ordenamento trazida à tona por Jaison. Na mesma pergunta, Jaison passa a elencar os ensinamentos e as contribuições trazidas por seu professor nativo. Ao fazê-lo, ele pontua a gramática, a pronúncia e a leitura como os itens mais ensinados por seu professor, e os quais Jaison mais valoriza. É circunstancial, a nosso ver, perceber que, ao ordená-los, Jaison não hesita em, primeiramente, citar a gramática, logo em seguida, a pronúncia (ligada à oralidade) e, só então, a leitura. Isso, da forma que entendemos, conduz para uma posituação das duas questões ora levantadas acerca desse enunciador: ele associa aprender a língua a um nativo e acredita que o falar é a habilidade mais importante.

Na SD 37, temos Jaison discorrendo acerca da melhor forma de adquirir oralidade em língua inglesa. Mais uma vez, deixa emergir sua formação ideológica sobre aprendizagem da oralidade. Ele afirma que “a melhor forma de adquirir competência oral em língua inglesa é estar entre a língua inglesa, estar no meio da língua inglesa, digo, estar junto dos nativos, poder “tar” escutando, falando e aprendendo com eles, é...”

Foi relevante, para este estudo, apreender que, ao postular, logo em seguida, o porquê dessa importância dada ao contato com nativos, Jaison lança mão de “eh”, pois, aparentemente, trata-se de um assunto que o interpela e para o qual ele não possui total explicação. Há, portanto, um processo de tensão, mediante o qual, Jaison busca silenciar o porquê dessa relevância dada ao contato com o nativo.

É de sobremaneira oportuno notar que a questão proposta no roteiro AREDA foi “Qual seria a melhor forma de adquirir competência oral em língua inglesa, a seu ver?” e não “Qual seria a melhor forma de adquirir competência oral/oralidade em língua inglesa e por que você acredita ser a melhor opção?”. Dessa forma, nota-se que, ainda que não seja perguntada a razão de considerar uma ou outra forma a mais adequada para adquirir competência oral, Jaison discorre sobre a questão. Isso nos leva a crer que, por meio de uma heterotropia²⁴, Jaison desloca a pergunta para algo com o qual se

²⁴ Heterotropia concebida como conceito derivado de uma posição teórica de Foucault (1966), em seu livro “As palavras e as coisas”, em que o autor define Heterotopia.

identifica e o que interpela e sente-se na obrigação de explicar seu posicionamento quanto à oralidade em língua inglesa.

Para Santos (2000, p. 219),

A “heterotopia” diz respeito a um deslocamento de sentido que coloca em alteridade diferentes significações, subjacentes a um dado sentido por relações de semelhança, identidade, similaridade, contiguidade e conexão metafórica. Trata-se de uma extensão do conceito foucautiano de heterotopia, lhe atribuído propriedades semiológicas que colocam as significações em diferentes estágios de sentidurização. Nas relações de semelhança, consideram-se os aspectos de analogia de caracteres, sintonias convergentes e identificação de diferenças. Nas relações de identidade, consideram-se os aspectos de singularidade predicativa, assimilação substancial e essência necessária. Nas relações de similaridade, consideram-se os aspectos de natureza signica, comparação sêmica e constituição temática. Nas relações de contigüidade, consideram-se os aspectos de proximidade semântica, adjacência semiológica e associação semiótica. Por fim, nas relações de conexão por metaforização, consideram-se os modos de designação, as ligações denominativas e as relações de coerência entre a explicação e a restrição de significações.

Schiffer parece enunciar evocando as mesmas vozes de Jaison, ao utilizar em sua resposta a palavra contato, sinonimando o ato de aprender inglês ao ato de ter contato mundo afora.

Intuímos, ainda, que, de forma singular, Schiffer incorre em uma heterotopia, ao deslocar a pergunta de “o que é aprender inglês” para um suposto “quão importante é aprender inglês para você?”

Como um dos objetivos deste trabalho era investigar as representações de oralidade dos estudantes de um curso na área de TI e analisar a plausibilidade ou a refutabilidade da pergunta de pesquisa, “que discursividade esses alunos constroem sobre a oralidade em língua inglesa” (pergunta essa apresentada no capítulo 4 desta dissertação, em que apresentamos quais foram as perguntas a que buscávamos responder ao desenvolvermos a análise dos dados), foi de grande valia perceber, na resposta de Mauro, a tentativa de relacionar o ato de aprender inglês ao ato de falar inglês, ratificando o que vem sendo explicitado sobre o enaltecimento da oralidade em língua inglesa até agora e, mais uma vez, reiterando o empoderamento dado ao nativo falante de língua inglesa, ao, por meio de um mecanismo de alteridade, supervalorizar o contato com este para a concreta aprendizagem da língua inglesa.

A partir da análise anteriormente apresentada, pudemos perceber que a relação dos sujeitos-enunciadores, no que diz respeito à relação que estabelecem com a oralidade em língua inglesa, é regida por quatro representações construídas por ressonâncias de modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de desejo, projeção, alteridade, silenciamento, denegação e falta. 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 oralidade como objeto de desejo, o efeito que se produz é o da ideologia da completude, da falta e da projeção que, por sua vez, se encontram inseridas em um devir desses sujeitos, sempre à espera de possuir uma oralidade em língua inglesa que não possuem. Afirmamos que o efeito de completude, falta e projeção é produzido, pois fica delegado a um nativo-falante de língua inglesa um lugar da completude e ao brasileiro-falante de língua inglesa um lugar da falta. Isso nos leva a perceber que alguns sentidos aqui se condensam e concorrem para caracterizar uma formação discursiva que poderia ser chamada de FD da falta, pois, a nosso ver, é a falta da natividade que lhes significa e que faz com que eles afirmem ver no nativo-falante de língua inglesa uma suposta completude;
- ii. ao representarem a oralidade como possibilidade de ascensão profissional, o efeito que se produz é o do desejo, por uma mobilidade social que somente seria possível por meio do domínio da oralidade em língua inglesa. O desejo de atender a um mercado cada vez mais exigente e, dessa forma, conseguir respeitabilidade em um processo de globalização contínuo por que passa o mundo é uma forma velada de caracterizar formações discursivas que poderiam ser chamadas de FD da capacitação, em que se encontra uma prática discursiva da competência e FD da acuidade linguística em que se

- encontra uma prática discursiva estrutural-comportamental, que também os levaria à ascensão profissional desejada;
- iii. ao representarem sua oralidade como elemento legitimador do “saber” da língua inglesa, o efeito que se produz é o da alteridade e do silenciamento, que, por sua vez, se encontram inseridas na relação que estabelecem com as habilidades em língua inglesa, atribuindo ideologicamente à fala, no imaginário dos sujeitos-participantes, um lugar de domínio de poder e silenciando uma busca por melhores condições financeiras e uma relação direta que ele parece estabelecer entre a oralidade em língua inglesa, que seria sinônimo de saber da língua inglesa, que, por sua vez, o levaria a galgar melhores salários. Isso nos leva a compreender que alguns sentidos aqui se condensam e concorrem para caracterizar formações discursivas que poderiam ser chamadas FD empreendedora e FD neoliberal, pois o enaltecimento do falar como elemento legitimador do “saber” da língua inglesa conflui para um pensamento capitalista-neoliberal moderno de busca de sucesso em uma inscrição empreendedora.
- iv. ao representarem sua oralidade como inscrição de um outro, o efeito que se produz é o da denegação, do desejo e da projeção. Isso, pois há um processo de denegação da relação que possuem com as línguas ao estabelecerem uma relação entre poder e língua; há o desejo de espelhamento em um nativo-falante de língua inglesa, considerado, ideologicamente, por eles como único caminho para a acuidade linguística e, por assim conceber o lugar desse nativo, é instaurada uma relação de projeção a esse nativo, o que nos leva a considerar que alguns sentidos aqui se condensam e concorrem para caracterizar formações discursivas que poderiam ser chamadas FD da inscrição de um outro e FD da falta.

Dessa forma, as práticas discursivas presentes nos dizeres dos participantes-enunciadores estão circunscritas na FD da Falta, na FD da inscrição de um outro, na FD neoliberal, na FD empreendedora, na FD da

capacitação e na FD da acuidade linguística. Essas formações discursivas, por sua característica de constante movência, 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.

Tendo apresentado a análise das representações construídas pelos sujeitos, bem como em quais formações discursivas se circunscrevem as práticas discursivas presentes nos dizeres dos sujeitos quando enunciam sobre sua oralidade, passamos agora a apresentar as considerações finais que puderam ser delineadas a partir deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais

Um capítulo final, usualmente, deveria apresentar conclusões. Concluir, no entanto, seria um contra-senso e mostraria uma total falta de alinhamento com a proposta analítico-discursiva que apresentamos. O que trazemos, nesta parte final, são algumas considerações a respeito do trabalho desenvolvido e uma reflexão acerca das significações dos resultados desta pesquisa e as implicações diretas e indiretas que tais resultados poderão trazer ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Foi salutar perceber, no trajeto percorrido, que, ao buscarmos construir um diagnóstico acerca das representações sobre a oralidade que transpassam o imaginário de aprendizagem dos graduandos em estudo, deparamo-nos com a construção de quatro (4) representações:

- 1) a oralidade como objeto de desejo;
- 2) a oralidade como possibilidade de ascensão profissional;
- 3) a oralidade como elemento legitimador do “saber” da língua inglesa e
- 4) a oralidade como inscrição de um outro.

Ao estudar essas representações, pudemos observar 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 denominamos: FD da Falta, na FD da inscrição de um outro, na FD neoliberal, na FD empreendedora, na FD da capacitação e na FD da acuidade linguística.

Tais formações discursivas circunscrevem representações que deixam resvalar um vínculo a um mesmo devir: a oralidade como algo idealizado, desejável e pertencente a um nativo-falante. Tal construção de representações ocorre a despeito da singularidade de cada condição de produção em que enuncia cada sujeito-participante da pesquisa.

Ao iniciar a pesquisa, o objetivo era examinar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de forma a problematizar e discutir uma concepção hegemônica e positivista da linguagem, comumente encontrada em

estudos sobre essa área, como algo transparente ao sujeito que aprende a língua-alvo e, também, a concepção desse sujeito que aprende a língua e é levado a acreditar que é uno, senhor de seu dizer e que age e pensa fora de sua historicidade. Para isto buscaram-se, na Análise de Discurso de linha francesa e na Análise Dialógica de Discurso, os fundamentos para ancorar teórico-metodologicamente a proposta inicial

Podemos, ao término deste estudo, sem incorreremos na ilusão de completude de termos esgotado o assunto, afirmar que os sujeitos, quando ocupam o lugar discursivo de graduandos em uma área computacional, mais precisamente, no curso de Sistemas de Informação, são levadas a desempenhar suas funções acadêmicas imbuídos da praticidade, leveza e efemeridade constitutivas da área computacional. Isso nos leva a afirmar que, equivocadamente, por assim dizer, os estudantes levam ao campo estudantil uma postura positivista e hegemônica que marca sua área de atuação. Essa postura conflui para discursos que perpassam o universo computacional, e, muitas vezes, os sujeitos aprendizes neles se inscrevem.

A inscrição nessa leveza, praticidade e efemeridade do campo profissional ao acadêmico fica explicitada, quando os sujeitos-enunciadores constroem a representação da oralidade como possibilidade de ascensão profissional. Parece haver, no imaginário dos sujeitos-participantes, uma relação direta entre transferir características de um mercado profissional cada vez mais exigente para o campo estudantil, que ao reconhecer tais sujeitos como detentores da oralidade, os levaria a ascender profissionalmente, retornando e se mantendo, portanto, no mercado de trabalho. Isso nos faz assegurar que os sujeitos entendem que ao se manterem no mercado de trabalho, poderiam encontrar uma desejosa mobilidade social, a qual somente seria possível por meio do domínio da oralidade em língua inglesa.

Quando levamos em consideração três representações que foram preponderantemente construídas pelos sujeitos no estudo, a saber:

- 1) a oralidade como objeto de desejo,
- 2) a oralidade como elemento legitimador do “saber” da língua inglesa e
- 3) a oralidade como inscrição de um outro.

Explicitamos as formações discursivas em que se inscrevem esses sujeitos, quais sejam, a FD da Falta, a FD da inscrição de um outro, a FD neoliberal, a FD empreendedora, a FD da capacitação e a FD da acuidade linguística.

Essas formações discursivas acabaram por interconstituir discursivamente esses sujeitos, assujeitando-os e impedindo que eles distinguíssem na língua inglesa instrumental, uma outra disciplina pertencente a seu currículo universitário.

Foi possível inferir, dessa forma, que é legada à língua inglesa um papel secundário de instrumento para a ascensão social e para a mobilidade social. Esse ensino enviesado da língua inglesa vai assumir um formato estrutural e engessado que não prevê a participação ativa de um sujeito discursivo, que constrói representações de sua oralidade em língua inglesa e que traz consigo uma historicidade e enuncia a partir de dadas condições de produção e não do vazio.

Da forma que entendemos, tal postura estruturalista em pouco ajuda os estudantes a evoluírem em sua proficiência linguística. Na verdade, tal estruturalismo acaba por resvalar em uma postura darwinista-social²⁵ e empreendedora, preconizada nos cursos de tecnologia, na construção de representações sobre oralidade em língua inglesa, ou seja, podemos convalidar que o momento de transição por que passa o curso de Sistemas de Informação, conforme apresentado na seção 1.3 desta dissertação, em que mapeamos o cenário do referido curso no país, parece influir diretamente na construção de representações sobre a oralidade dos sujeitos-aprendizes.

Da forma que entendemos, busca-se, nos cursos de inglês instrumental voltados ao universo computacional, oferecer aos alunos, todos tratados como aprendizes ansiosos pelo ensino da mesma habilidade (leitura), vocábulos

²⁵ Entendemos por postura darwinista-social aquela que preza por seres humanos cada vez mais aptos e preparados para “sobreviver” em meio à concorrência acirrada e globalizada, ante a qual, os poucos preparados estariam excluídos.

descontextualizados e estruturas básicas que permitiriam que qualquer aluno conseguisse ler em língua inglesa.

No entanto, o que foi revelador perceber foi que, em meio a um curso que tem como objetivo ensinar a leitura em língua inglesa por meio da estratégia de E.S.P. (instrumental), deparamo-nos com estudantes em busca da oralidade, que iria lhes proporcionar mobilidade social e desenvolvimento em suas carreiras.

Essas representações levam a circunscrever tais sujeitos na FD da ascensão profissional, pois veem na oralidade uma “mola-propulsora” para obter sucesso e na FD da acuidade linguística, tida por alguns dos sujeitos-enunciadores como sinônimo de oralidade em se tratando de língua inglesa.

Houve alguns sujeitos-participantes que buscaram negar o lugar que ocupam, ou seja, que buscaram negar a oralidade como elemento fundador do saber da língua inglesa. No entanto, nosso estudo evidenciou que quanto mais eles buscaram negar tal lugar, por meio do silêncio por excesso, mais eles se inscreveram nele, caracterizando, assim, mecanismos enunciativos de (de)negação do desejo que possuem de “dominar” a oralidade.

Como todo sujeito é carregado de ideologia, foi objeto de nosso estudo também, identificar posições ideológicas que constituem o imaginário dos sujeitos acerca da oralidade em língua inglesa. Entre essas posições ideológicas, percebemos a representação ideológica da oralidade enquanto inscrição de um outro na qual os sujeitos revelam que haveria uma espécie de padrão da oralidade a ser seguido e que este seria o do nativo em língua inglesa.

As representações construídas e as formações discursivas da falta e da acuidade linguística nas quais os participantes se inscrevem nos levam a concluir que a aprendizagem de língua inglesa ocupa um lugar imaginário que os sujeitos revelam não ter alcançado ainda. Esses sujeitos se configuram como sujeitos do devir, ou seja, sujeitos que ainda estão há espera de aprender a língua inglesa (em especial a oralidade), língua essa idealizada por eles, como pode ser visto na análise do *corpus*. Percebemos ainda que as representações da oralidade construídas pelos sujeitos participantes se dão como condição ideológica de inserção das instâncias sujeitos na língua, ou seja eles só se

enxergam em uma relação de produção dentro desse lugar discursivo em que eles estão se eles possuírem a oralidade, que ora não possuem, dessa maneira a oralidade é sempre uma falta. É a voz da falta, é a representação de uma projeção que ele tem (devir), que leva esse sujeito a se sentir, várias vezes, excluído do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Podemos perceber ainda que, quando os sujeitos se dão conta de que fazem um curso de língua inglesa instrumental e percebem que nesse curso a leitura seria o mais importante, afirmam que a leitura seria uma habilidade primordial; no entanto, este elemento seria constituinte da oralidade. Dessa forma, faz parte do imaginário dos sujeitos que caso dominassem a oralidade, a leitura lhes seria atribuída como parte integrante daquela.

Fica sugerido neste trabalho que a necessidade de oralidade que alguns enunciadores demonstraram possuir seria patêmica, no que tange à construção da identidade e dos processos de identificação da instância sujeito com a língua. Afirmamos isso, pois foi possível perceber que para alguns sujeitos, há a discursividade de aprender a falar uma língua estrangeira como mecanismo de ser feliz, de alcançar um prazer pela língua estrangeira que fala.

Algumas representações, ao longo do trabalho, revelaram que, para alguns sujeitos-participantes dessa pesquisa, a oralidade somente seria representada com o uso da gramática, da língua formal e assemelhando-se ao nativo, daí nossa afirmação ao longo dessas considerações finais que a FD da acuidade linguística, que seria a do nativo-falante e da falta, da desejosa oralidade fazem parte das formações discursivas circunscritas por meio das representações.

Todas as ponderações feitas até este momento levam-nos a afirmar que esta dissertação de mestrado acaba por se configurar como um elemento denunciativo, à medida que deflagra uma concepção de oralidade que não preza pela individualização e pelo respeito ao pré-construído e à historicidade de cada aprendiz. Caracteriza-se, ainda, como denúncia de um processo de aprendizagem pelo qual os sujeitos-participantes passaram até chegar na universidade; que antecede a universidade. Isso é, de certa forma, o esquecimento dos professores.

Afirmamos que houve um esquecimento dos professores, pois ao não constituir o sujeito na e pela língua, observamos que houve um total

apagamento do professor nos discursos dos alunos. Ao longo das dezenove (19) perguntas que lhes foram feitas, os sujeitos-participantes não mencionam seus professores, ou seja, nas vozes evocadas para enunciar sobre a relação que possuem com a língua inglesa, os professores de língua inglesa que fazem parte de sua historicidade enquanto sujeitos de uma língua estrangeira foram silenciados, esquecidos, apagados.

Muito embora tal apagamento, silenciamento ou esquecimento tenha ocorrido, foi possível inferir, por meio dos dizeres dos sujeitos-enunciadores, que eles evocam vozes de professores que acreditam que a oralidade somente pode ser adquirida de forma linguístico-cognitiva, apresentando uma prática discursiva estrutural-comportamental.

Chegamos a afirmar que nosso estudo evidenciou que não existe a constituição do sujeito na e pela língua, mas, a constituição da língua no e pelo nativo, na e pela gramática, na e pela cultura do outro. Da mesma forma, existem instauradas relações anômicas que fazem com que os sujeitos apenas se enxerguem como espelhos de outros sujeitos, sobretudo os nativos de língua inglesa. Ainda que a língua inglesa possa ser considerada uma disciplina em que se poderia instituir a alteridade, seja ela entre culturas, entre falares, e também a alteridade de se exercitar a diversidade, na verdade, o que se pode observar é que essa alteridade acaba por não ser respeitada.

Concluimos esta pesquisa, problematizando que, ao se constituírem como sujeitos do devir, eles constroem um discurso idealizado da aprendizagem de língua inglesa e, em especial da oralidade nessa língua, que, por sua vez, circula e se reproduz na sociedade e que é recebido e legitimado sócio-histórico-ideologicamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. *In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). Caminhos e colheitas no ensino de inglês no Brasil*. Brasília: Ed. da UnB. 2003.

_____. *Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas. Pontes. 2005.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa (s). *Caderno de Estudos Linguísticos*. (19). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem. jul/dez 1990. p. 23-42.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004. 257p.

BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto. 2006.

BAKHTIN, M. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

_____. Os gêneros do discurso. *In: Estética da Criação Verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec. 2004.

_____. *Questões de literatura e de estética (a teoria do romance)*. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec. 1998.

_____. *O freudismo*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents. 1994.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP. 2004.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto. 2004.

CUNHA, C. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon. 2007. 748p.

Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa [CD-ROM], Instituto Antônio Houaiss, 2001

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Fluminense. 2000. 239p.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola. 2009. 157p.

FERNANDES, C. A. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas: 2005.

GREGOLIN, M. R. V. & BARONAS, R. *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz. 2001.

_____. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) *Teorias Linguísticas: Problemáticas Contemporâneas*. Uberlândia. EDUFU. 2003. 21-34.

GUILHERME DE CASTRO, M.F.F. 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. 2004. p. 197-209

_____. *Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. 2008. 313p.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J.B & HOLMES, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondworth: Penguin. 1972. 269-293.

_____. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. (Org.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1979.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press. 1982.

MALDIDIER, D. 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. 1994. 15-28.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências da análise do discurso*. Campinas: Pontes Editores. 1989.

_____. *L'analyse du discours*. Paris: Hachette. 1991.

_____. *Pragmática para o Discurso Literário*. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

MELLO, R. *Estudo da mudança estratégica organizacional: um caso da indústria da construção civil, subsetor edificações em Florianópolis*. Florianópolis. UFSC. Dissertação de Mestrado em Engenharia Civil. 1997. 158p.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e Educacional dos processos de Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras. 1996. 192p.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez. Campinas: Ed. da UNICAMP. 1988. 168p.

_____. *Discurso e Leitura*. 7ª ed. – São Paulo: Cortez. 2006. 145p.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes. 2005. 149p.

PECHÊUX, M. 1983. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. (Orgs.). *Papel da Memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes. 49-57. 1999. 71p.

_____. 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. Bethânia S. Mariani et al. Campinas. Ed. da UNICAMP. 1990. p. 311-319.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni P. Orlandi. 3 ed. Campinas: Ed. da UNICAMP. 1997. 317p.

QUINN, T. J. & MCNAMARA, T. F. (eds) *Issues in Second Language Learning - General and Particular*. Victoria: Deakin University Press. 1988.

RICHARDS, J. C.; & NUNAN, D. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990. 152p.

SANTOS, J. B. C. *Por uma teoria do Discurso Universitário Institucional*. Belo Horizonte: POSLIN/FALE/UFMG. Tese de Doutorado. 2000. 331p.

_____. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. *Análise do Discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios. 2004. p. 109-118.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 15ª ed.o. 2008. 174 p.

SARFATI, G. E. *Éléments d'analyse du discours*. Paris: Éditions Nathan. 1997. 127p.

SCARPA, E. M. Sobre o sujeito fluente. *Cadernos de Estudos Linguísticos* vol. 29. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP. jul/dez. 1995. p.163-184.

_____. Sons preenchedores e guardadores de lugar. Fatos prosódicos e fatos sintáticos na aquisição da Linguagem. *Estudos de Prosódia*. vol. 1. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP. jul/dez 1999. p.253-284,

SCHUMANN, J. H. The pidginization hypothesis. *In: HATCH, E. M. Second language acquisition: a book of readings*. Rowley: Newbury House. 1978. p. 256-271.

SCHÜTZ, R. *O que significa aprender inglês*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-oque.html>>. Acesso em: 13 ago. 2009.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. 10. Netherlands: Max Planck Institute for Psycholinguistics. 1972. p. 201-231.

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

_____. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. *D.E.L.T.A.* Vol. 17. 2001. p. 31-58.

SILVA, V. L. T. *Estudo contrastivo entre a fluência oral: em Português-LM Inglês-LE de formandos em Letras*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2000.

_____. Competência comunicativa em língua estrangeira. Disponível em <http://65.54.169.250/cgi-bin/getmsg/COMPETÊNCIACOMUNICATIVAEMLÍNGUA>. Acesso em: 12 ago, 2009.

VILLARTA-NEDER, M. A. *Os movimentos de silêncio: espelhos de Jorge Luís Borges*. Araraquara. UNESP. Tese Doutorado. 2002.

_____. Silêncio da memória X memória do silêncio: uma parábola sobre efeitos de sentido. *In: FERNANDES, C. A. (et al) (orgs). Sujeito, identidade e memória*. Uberlândia: EDUFU. 2004a. p. 133-151.

_____. Silêncio, livro didático e concepções de linguagem. *In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Org.). Análise do Discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios. 2004b. p. 169-182.

Vocabulário ortográfico da língua portuguesa/ Academia Brasileira de Letras – 5 ed. – São Paulo: Global. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a fazer parte de uma pesquisa de Mestrado em estudos Linguísticos intitulada “oralidade em língua estrangeira (inglês) – dizeres que evidenciam representações, sob a responsabilidade do mestrando em estudos Linguísticos Edilson Pimenta Ferreira e sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro. Nesta pesquisa buscamos estudar como alguns estudantes pertencentes ao curso de Sistemas de Informação e matriculados na disciplina de Língua Inglesa Instrumental representam sua oralidade em Língua Inglesa.

Para gravar seu depoimento, use o MP3 que será disponibilizado para a coleta de dados. Procure gravá-lo quando estiver bem à vontade e, de preferência, sozinho (a). Cumpre salientar que não haverá qualquer constrangimento ou represálias para aqueles que, porventura, não desejem participar da coleta de depoimentos.

Da mesma forma, qualquer sujeito de pesquisa que, mesmo após ter gravado seu Depoimento, desista de ter suas informações consideradas nos dados coletados para a pesquisa, poderá manifestar o desejo de ter seu depoimento desconsiderado, inclusive com o apagamento dos arquivos de gravação em sua presença. Torna-se relevante salientar que o sujeito de pesquisa que desistir de sua participação na pesquisa não sofrerá qualquer represália, qualquer intimidação ou qualquer discriminação.

Gostaríamos de esclarecer que os arquivos digitais com os depoimentos de todos os sujeitos de pesquisa serão apagados após as devidas transcrições e que, em nenhum momento da pesquisa, eles serão identificados, mesmo depois da publicação dos resultados de pesquisa.

Não haverá nenhum ônus ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Alguns pontos importantes em relação à gravação dos depoimentos:

- a) Não é necessária a sua identificação. Escolha apenas um apelido ou outro nome.
- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- d) As perguntas não precisam se 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 pode sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições e, até mesmo, de contradições. Elas podem ocorrer, não se preocupe! O importante é que você não reedite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. Estou interessado não no conteúdo informacional de suas respostas, mas, nos modos de dizer.
- f) O depoimento deve ser respondido em português.

Não haverá, em hipótese alguma, sua identificação, haja vista que todos os depoimentos são compilados em fragmentos para a realização das análises, o que faz com que até mesmo você não seja capaz de identificar seus próprios dizeres. Em relação aos benefícios, concordando em participar, você estará tanto colaborando com este projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Uma cópia deste termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de dúvida, entrar em contato com:

- 1- Edílson Pimenta Ferreira, mestrando do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU) – Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Campus Santa Mônica, Bairro Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-2888, Fone 3239-4237.
- 2- Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro, professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU) – Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Campus Santa Mônica, Bairro Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-2888, Fone 3239-4237.
- 3- Comitê de Ética em Pesquisa – CEP: Avenida João Naves de Ávila, nº 2160 – Bloco J – Campus Santa Mônica- Uberlândia – MG – CEP 38400-089 – FONE/FAX (34)3239-4531/4173; email: cep@propp.ufu.br; www.comissoes.propp.ufu.br

De acordo, Uberlândia, _____ de _____ de 20_____

Assinatura do pesquisador

Assinatura do orientador

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

Participante da pesquisa

APÊNDICE 2

O Roteiro AREDA elaborado para esta pesquisa

Professor Pesquisador: Edílson Pimenta Ferreira, professor da Universidade de Uberaba, e mestrando em estudos lingüísticos da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU)

Profa. Orientadora: Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro, professora do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). fatimagc@terra.com.br

Contato: Fones: (34) 3239-4237

Email: professorpimentams@gmail.com

As perguntas fazem parte de uma pesquisa em que investigo a relação do sujeito com sua oralidade em língua Inglesa em contexto de sala de Inglês Instrumental. 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 por meio do dispositivo MP3 que está recebendo. Procure gravá-lo quando estiver bem à vontade e, de preferência, sozinho (a).

Alguns pontos importantes:

- a) Não é necessária a sua identificação.
- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- d) As perguntas não precisam se respondidas todas em um único dia e nem na seqüência 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 pode sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições e, até mesmo, de contradições. Elas são esperadas, não se preocupe! O importante é que você não reedite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. Estou interessado não no conteúdo informacional de suas respostas, mas, nos modos de dizer.
- f) O depoimento deve ser respondido em português.

Perguntas norteadoras dos depoimentos:

01. Diga um nome fictício, quantos anos tem agora e com quantos anos teve seu primeiro contato com a Língua Inglesa.
02. Em que circunstâncias se deu a sua tomada de decisão pelo Curso de Sistemas de Informação?
03. Para você, o que é aprender inglês?
04. Como você avalia o fato de sua Universidade lhe oferecer um curso de Língua inglesa instrumental?
05. Você já estudou inglês em algum instituto de idiomas? Se afirmativo, fale sobre a sua experiência. Se negativo, fale sobre suas expectativas.
06. Quais as lembranças que você tem de sua aprendizagem de língua Inglesa?
07. Para sua profissão e em sua opinião, qual é o peso de cada uma das habilidades (fala, escrita, escuta e leitura) da Língua Inglesa?
08. Além do ensino de leitura, você acredita que seria importante que a universidade oferecesse algum outro curso para melhorar seu inglês?
09. Sabendo que a disciplina língua inglesa instrumental não é pré-requisito para nenhuma outra disciplina de seu currículo, houve momentos nos quais você pensou em deixá-la para os períodos subsequentes? Comente tais situações.
10. Após a graduação, como pretende lidar com o processo de aprendizagem da língua inglesa? Pretende continuar com os estudos dessa língua?
11. Quais contatos você possuía com a língua inglesa antes de entrar na Universidade? Como você avalia seu aprendizado de língua inglesa antes da universidade?
12. Que tipos de contatos com outras línguas (diferentemente do Inglês) você teve? Como você os descreveria?
13. Que tipos de contatos com a língua inglesa você possui fora do ambiente de trabalho? Como você os descreveria?
14. 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.
15. De quais professores (nomes fictícios) você se lembra como aprendiz de Língua Inglesa? Como você descreveria o contato que manteve com eles?
16. O que mais lhe incomoda em sua relação com a língua inglesa?
17. O que você sente quando ouve um nativo falar inglês, seja pessoalmente, em filmes, em conferências, congressos, etc?
18. O que seria, para você, ter competência oral em língua inglesa?
19. Qual seria a melhor forma de adquirir competência oral em língua Inglesa, a seu ver?

Muito obrigado por sua colaboração!

Edílson Pimenta Ferreira

APÊNDICE 3

Convenções²⁶ de transcrição dos depoimentos

- ... Três pontos, quando separados por vírgula, equivalem a pausa de um segundo
- .. Dois pontos equivalem à 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

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

²⁶ Essas convenções foram retiradas de Guilherme de Castro (2008) que as construiu a partir de Van Lier (1988), Marcuschi (1986), Schiffrin (1987a), Tannen (1994), Bergvall e Remlinger (2006).

APÊNDICE 4

Transcrições dos Depoimentos

MARCELO²⁷

Meu nome é Marcelo, tenho 24 anos e tive meu primeiro contato com a língua Inglesa aos 7 anos.

Dois. Há um tempo atrás eu vi que eu estava muito envolvido com a área da informática e a curiosidade de saber o que há atrás do sistema me fez perceber que minha área era a informática. Isso, ... por isso que eu escolhi Sis.. o curso de Sistemas de Informação.

Três. Aprender Inglês é uma nova forma de enxergar as coisas, principalmente para um profissional de T.I., que a linguagem básica e essencial é o Inglês.

Quatro. Inglês é uma disciplina básica para Sistemas de informação, porém temos que procurar algo mais fora do curso porque ela não fornece a base necessária para um bom profissional de TI.

Cinco.,...,Nunca estudei em nenhum instituto de Idiomas devido ao alto custo dos cursos oferecidos
Nunca estudei em nenhum instituto de Idiomas devido ao alto custo dos cursos oferecidos

Seis. As lembranças que tenho da língua Inglesa são básicas, me impossibilitando entender um texto completamente e entender frases mais complexas.

Sete. Basicamente toda a linguagem da informática é Inglesa logo, todo termo técnico em Inglês é essencialmente importante para minha profissão que é .. profissional da tecnologia da informação

Oito. Sim, seria muito importante um curso para melhorar a nossa habilidade de dialogar com a outras pessoas na Língua Inglesa, possibilitando um maior aprendizado e dinâmica com a Língua Inglesa.

Nove. Em nenhum momento passou pela minha cabeça deixar a disciplina de Inglês de lado. Pelo fato de ela não ser pré-requisito para outras matérias, tenho consciência que ela é muito importante para minha profissão, por isso nunca deixei ela de lado.

Dez. .. pretendo estudar Inglês até o momento que eu possa conversar fluentemente e entender qualquer outro tipo de texto em Inglês ...

Onze. Tenho bastante dificuldade em aprender a Língua Inglesa e tenho consciência que tenho que melhorar este ponto negativo.

Doze. Como é de praxe, o Espanhol.

Treze. Posso alguns amigos da Internet que moram em regiões dos Estados *Unidos* e além disso sempre visito alguns sites em Inglês e jogos eletrônicos.

Quatorze. A minha habilidade em ouvir a Língua Inglesa é bastante fraca; tenho pouco entendimento, principalmente quando é um nativo que está falando, já a minha habilidade de falar é melhor que a habilidade de ouvir. A dificuldade mesmo é saber o significado da palavra, não a pronúncia. Agora, a minha habilidade de ler é a habilidade mais desenvolvida referente à Língua Inglesa. Não tenho total entendimento do texto mas é a habilidade que me permite entender mais. Já a minha habilidade na escrita, considerando entre as quatro habilidades: falar, ler, ouvir e escrever, eu consideraria ela em segundo lugar. Primeiro a leitura, depois a escrita, depois o falar e após ouvir. O meu conhecimento em relação as minhas quatro habilidades não me permite ter um bom entendimento da Língua Inglesa, sendo assim, me sinto um pouco incapacitado.

²⁷ Mediante solicitação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, trata-se de nomes fictícios a fim de preservar a identidade de cada sujeito-participante.

Quinze. No decorrer da minha vida e dos meus estudos, não tive praticamente nenhum tipo de relacionamento com meus professores de Inglês e atualmente possuo uma maior dinâmica com o meu professor de Inglês.

Dezesseis. O que mais me incomoda em relação à língua Inglesa é meu pouco entendimento, pois possuo uma dificuldade maior no entendimento da Língua Inglesa.

Dezessete. A sensação que tenho em ver um nativo falar Inglês pessoalmente é uma sensação de curiosidade e ao mesmo tempo exclusão.

Dezoito. Para mim, ter competência na linguagem oral em Língua Inglesa é você saber falar fluentemente a Língua e usar corretamente os recursos oferecidos pela Língua Inglesa.

Dezenove. Nem acho que tenha que ser com uma pessoa de outro país para...para... aprender a língua... digo..ter adquirir competência oral..mas é importante estar com alguém que fala a língua fluentemente, pode ser um brasileiro ou um estrangeiro.

JAISON

Meu nome é Jaison, tenho 22 anos e tive meu primeiro contato com a língua Inglesa aos 13 anos.

Dois. Eu optei pelo curso de Sistemas de Informação porque já tive contato através de um primo da minha namorada e eu achei interessante.... eu gostava já de tecnologia, da área então eu optei por este curso.

Três. Aprender Inglês para mim é ter contato com a língua com as pessoas que já têm fluência, os nativos da língua, éeeee, juntamente com a gramática para que as pessoas adquiram um melhor conhecimento da língua.

Quatro. o oferecimento da disciplina de Inglês Instrumental no curso de Sistemas de Informação é muito importante porque uma das maiores exigências para o profissional de TI , um profissional de Sistemas de Informação é conhecer o Inglês e então, dá assim o primeiro contato para aquelas pessoas que ainda não conhecem a língua, não tiveram contato com a língua e ajuda aqueles que já têm algum contato ou que já sabe alguma coisa ou que já tem algum curso já ..é ,..., ajudar a aperfeiçoar a língua.

Cinco. Não, eu nunca estudei em nenhum instituto de idioma porque eu sempre achei que as metodologias são muito fracas, são muito complicadas e não dão um verdadeiro entendimento da língua e a verdadeira fluência que se necessita.

Seis. Bom, como eu nunca frequentei nenhum curso de Inglês, eu já tive um professor particular na minha adolescência, aos 15 anos de idade mais ou menos, ele era Inglês, me ensinou muita coisa, me ensinou ,..., é .. principalmente a pronúncia, não é? E.. muita coisa eu aprendi com ele. Não só com ele, mas também jogando videogame, sempre me informando pela internet, procurando saber o significado das coisas, das palavras, sempre buscando o conhecimento da Língua Inglesa, não sou fluente, mas tenho bastante noção do que que a língua Inglesa, é...como é falado, como é escrito, na leitura tenho muita facilidade, é.. por sempre estar buscando ..é o conhecimento, quando eu poderia, não é? quando eu podia.

Sete. Acho que a habilidade em Língua Inglesa mais importante para minha profissão é basicamente a leitura porque o que vai ser bastante cobrado é a identificação de problemas e como na minha área, o..., a minha área é computação, e computação, tudo que vem, software, é tudo em Inglês. Éee... e ai fica mais fácil a identificação, não é? então o que eu acho que o que vai ser cobrado mais vai ser a leitura.

Oito. Não, eu acho que o Inglês Instrumental, na nossa área já é o suficiente e ela já dá uma base boa para leitura, para identificação do que significa cada palavra, então, acho que, o necessário mesmo é só o Inglês Instrumental.

Nove. Não, mesmo sabendo que a disciplina de língua inglesa instrumental não é pré-requisito para nenhuma outra disciplina, de meu currículo, eu nunca pensei em deixá-la para os períodos subsequentes porque eu não acho interessante, para mim, eu imagino que seja, é....parte do processo de aprendizado estar fazendo ela no período que a faculdade estipula, que seria agora no primeiro período e estando fazendo ela agora, para mim, eu acho mais importante, porque também dá, é ..., um tempo para a pessoa, ao resto do curso estar aperfeiçoando isso é,.. buscando isso sozinho e procurando aperfeiçoar isso da melhor forma possível, que como já havia dito, é um dos, é uma das necessidades, do,....do.. do.., do profissional em TI

Dez. ...COM CERTEZA, após a graduação eu pretendo continuar estudando Inglês, não só o Inglês como outras Línguas também porque isso faz a diferença hoje no mercado de trabalho eee, é uma necessidade muito grande no profissional de TI, tanto para estar relacionando-se com outras pessoas, éeee, no ambiente de trabalho, pois, o profissional em TI, ele nem sempre vai estar, éeee, em uma só cidade, é .., em um só país, ele vai estar sempre buscando o melhor em outros lugares, em outros ambientes, que possam vir a necessitar de uma outra Língua e principalmente a Língua Inglesa que hoje é uma das Línguas universais.

Onze. .. Eu já tinha contato com a Língua Inglesa antes de ir para a universidade, já tive aulas com professor particular, é, já tive contato através de outras coisas, livros, filmes, ((...)), e isso já foi para mim um ponto forte porque eu desenvolvi, eu tenho uma facilidade, eu desenvolvi a habilidade, de, de, de, de ler, com facilidade e de escrever, não tanto em falar, e ouvir, mas eu tenho uma grande facilidade, então eu acho que foi boa, foi um aprendizado bom, acho que me ajudou muito, me facilitou muito.

Doze. Além da Língua Inglesa, eu só tive contato com o Espanhol, isso, na época de ensino médio, não é? que a escola cobrava o espanhol, não só o Inglês, mas também o espanhol, então eu passei a ter contato a estudar o espanhol, muito pouco, muito fraco.

Treze. Os tipos de contato que eu tenho com a Língua Inglesa, fora do ambiente de trabalho são livros que eu possuo, em Inglês, é, que eu gosto de ler, para aperfeiçoar, para ganhar vocabulário, para adquirir vocabulário, é filmes em Inglês, jogos, só.

Quatorze. Bom, para falar e ouvir, eu não tenho muita facilidade, ouvir eu tenho mais facilidade do que para falar, para falar eu já encontro uma grande dificuldade, porém, para ler e escrever eu tenho uma grande facilidade em Inglês. Eu consigo entender bem, o que leio, escrevo bem, consigo passar para o papel bem, não tão bem quanto eu gostaria mas eu consigo, é.., eu tenho uma grande facilidade em ler e escrever, agora para falar e ouvir, eu tenho uma grande, eu tenho um pouco mais de dificuldade.

Quinze. Bom, eu tive apenas um professor de Inglês em toda a minha vida, que era um professor particular, ele era Inglês, morava no Brasil há 13 anos, quando veio para cá, ele especializou-se na gramática Inglesa, por já conhecer a Língua e saber que o Inglês era uma necessidade mundial, porque estava se tornando uma língua universal, e, ele começou a dar aula, era um bom professor, me ensinou muita gramática, pronúncia, a leitura, e era um cara muito inteligente, muito legal.

Dezesseis. ... o que mais me incomoda em relação ao Inglês, no meu caso é a dificuldade de falar, a dificuldade da fluência em Inglês,.... Apesar de saber ler bem, escrever bem eu não tenho uma boa fluência no inglês, uma boa facilidade ao falar no Inglês.

Dezessete. Eu acho muito bonito quando eu vejo um nativo falar em Inglês porque eu gosto muito da Língua, considero a Língua, uma língua muito bonita, e muito interessante, eu acho muito bonito, acho interessante quando eles conversam, e (Incompreensível)

Dezoito. é, para mim falar inglês, ter a competência oral em Língua inglesa seria muito bom porque eu consideraria o Inglês uma língua muito bonita, tenho muita vontade de ter fluência no inglês, saber falar bem, saber escrever bem, conhecer bem a língua, para mim, seria uma,...., realização pessoal porque gosto muito e tenho muito interesse na Língua Inglesa.

Dezenove. Para mim, a melhor forma de adquirir competência oral em língua inglesa é, estar entre a língua inglesa, estar no meio da língua inglesa, digo, estar junto dos nativos, poder "tar"

escutando, falando e aprendendo com eles, é... porque muitas das vezes os cursos, os cursos que passam o Inglês, que ensinam o Inglês, ensinam muita gramática e nem sempre, a fluência ou o falar, e isso para mim, dificulta muito, para mim, estar no meio, estar sempre escutando Inglês, falando Inglês, já, possibilita uma facilidade, da gente adquirir uma facilidade na vida.

SCHIFFER

Meu nome fictício é Schiffer. Tenho 24 anos e tive meu primeiro contato com a Língua Inglesa aos 15 para 16 anos.

Dois. Decidi cursar o curso de Sistema de Informação, é pois gostava muito de exatas, gostava muito da área de T.I., e.... realizei um curso técnico e vi que era isso mesmo que eu queria, então decidi ai, não é ? Cursar o curso de Sistemas de Informação. Como está em alta o mercado de T.I., é, achei muito, é.., achei que minha decisão foi correta sim.

Três. Para mim, aprender inglês é ter contato aí, é ter uma vivência com outro tipo de cultura, é, você aprender uma Língua reconhecida mundialmente, onde você pode, ser entendido em qualquer lugar do mundo, por isso, hoje, o Inglês é uma Língua essencial em qualquer profissão, qualquer mercado, por isso, para mim, aprender inglês é fundamental para qualquer pessoa, atualmente.

Quatro. Eu avalio o oferecimento da disciplina inglês instrumental em meu curso como uma boa disciplina, mas não vejo como uma disciplina ESSENCIAL, pois ninguém vai aprender inglês, consegue aprender Inglês, em um semestre, eu acho assim, que é uma disciplina que incentiva a pessoa a procurar um curso de inglês, entendeu ? fora da universidade, e se interessar pelo inglês, eu acho que é mais nesse sentido, o curso da disciplina de inglês em meu curso Superior.

Cinco. Sim, eu já estudei em curso de idiomas, quando eu tinha 15 para 16 anos, foi quando eu comecei a ter, não é? meu primeiro contato por Inglês. Esqueci muita coisa hoje por não praticar o Inglês, eu acho que, a pessoa sem praticar, ela não consegue praticar o Inglês, mas consegui também aprender muita coisa, tenho um conhecimento básico aí, para ler alguma coisa, é isso aí ((...)) !

Seis. Tenho lembranças boas de minha aprendizagem de Língua estrangeira, mas tenho lembranças, que....., ou seja, a gente esquece muita coisa da língua, por não praticar muito, mas, assim, eu vi, que me interessei assim pelo Inglês e pretendo aí, continuar estudando, é, junto com meu curso superior, fora da Universidade, é, aperfeiçoando o meu Inglês, é, lembranças são boas, mas, quando realizei meu curso de Inglês, era muito jovem ainda e não dei muito valor ao aprendizado.

Sete. Em minha opinião, a habilidade mais importante da Língua Inglesa, em minha profissão é a fala, eu acho que a pessoa tem que saber conversar, em Inglês, principalmente ai, não é? no campo de TI.

Oito. Sim, eu acho interessante, ter um outro tipo de curso de Inglês na Universidade mas como atividade extra, se a pessoa quiser realizar o curso, ou não realizar, entendeu? é...fora do horário de aula , eu acho que seria importante pois estaria assim , é..., recrutando pessoas para este curso apenas pessoas interessadas mesmo em aprender Inglês.

Nove. Não, eu nunca pensei em desistir da matéria de Inglês instrumental, não é? da disciplina de Inglês instrumental, por não ser pré-requisito, o que eu penso é sendo uma disciplina mais "free", não é? uma vez por semana, eu penso em conseguir realizá-la o mais rápido possível.

Dez. Sim, eu pretendo continuar estudando inglês, não após a graduação, até mesmo, agora, quando eu "tô" cursando meu curso superior, eu pretendo continuar o meu Inglês, não é ? continuar porque eu já tinha feito antes, quando tinha 15, 16 anos e passar a aperfeiçoar este Inglês, é..., um instituto de Línguas aqui em Uberlândia.

Onze. É..., eu avalio meu aprendizado de Língua Inglesa antes da Universidade, como sendo, um aprendizado básico mesmo, é não sabendo muito conversação, pois não pratiquei e apenas uma leitura básica, "tamém" porque eu sei ler um pouco, e escrita também o básico.

Doze. Bom, além da língua Inglesa, outro encontro com outra língua diferente que eu tive foi com o Espanhol, é, apenas ai, no ensino médio, que foi o básico do básico mesmo.

Treze. Não possuo nenhum outro tipo de contato com a Língua Inglesa, fora do meu ambiente de trabalho.

Quatorze. Com relação às minhas quatro habilidades de inglês: ouvir, falar, ler e escrever, é que, falar, eu sou uma negação, ouvir, quando eu escuto pessoas conversando em um ritmo mais lento, eu consigo entender, através da situação, o que está, o que elas estão conversando, o que elas estão falando, ler, eu consigo ter o conhecimento básico, entendeu? eu consigo me situar dentro do texto, e escrever é o conhecimento básico mesmo.

Quinze. Eu não tive nenhuma relação muito aprofundada com meus professores de Língua Inglesa não, o máximo que eu tive foi uma amizade ali dentro de sala de aula mesmo.

Dezesseis. O que mais me incomoda em relação à língua Inglesa é a dificuldade de se aprender Inglês aqui no Brasil por se pouco praticar o Inglês aprendido fora da escola, eu acho que, esta é a situação que me incomoda em aprender Inglês, é que você aprende ali dentro de sala de aula, mas esquece o que aprendeu por não praticar.

Dezessete. quando eu ouço um nativo falar Inglês, me dá UMA VONTADE tremenda de estudar Inglês, e conversar em Inglês como ele conversa, entendeu? com uma fluência muito boa .. eu acho isso importantíssimo.

Dezoito. .. para mim, ter competência oral em uma língua inglesa, é, seria assim, ..., eu realmente ter conseguido aprender Inglês e sair com uma vantagem superior enorme, em busca de um trabalho, de um emprego em minha área.

Dezenove. Para mim a melhor forma de adquirir competência oral em Língua Inglesa seria realizando um intercâmbio onde a Língua nativa seja o Inglês. Eu acho que essa é realmente a melhor forma de se aprender Inglês, é.., ficando lá por seis meses ou até mesmo um ano, acho que seria essencial para quem quer mesmo se aprofundar no Inglês. Bom é isso ai!

MAURO

Meu nome é Mauro, tenho 39 anos e tive meu primeiro contato com a Língua Inglesa na escola, por volta dos 12 ou 13 anos.

Dois. As circunstâncias de eu tomar a decisão pelo curso de Sistemas de Informação foi pelo fator de já trabalhar com computação e ser uma área onde há um *déficit* muito grande de profissionais.

Três. Aprender Inglês é uma necessidade que vem crescendo e a Língua é uma das mais faladas no mundo e dentro do curso de Sistemas de Informação, ela é muito necessária.

Quatro. O oferecimento da disciplina de Inglês instrumental dentro do curso é muito importante, pois ajuda na compreensão de muitos textos na Língua Inglesa.

Cinco. Não, nunca estudei em um instituto de idiomas. A dificuldade financeira e as condições de trabalho me impuseram esta negativa.

Seis. As lembranças que eu tenho de minha aprendizagem de Língua Inglesa foi na escola. Foram muito básicas, somente para...curriculares.

Sete. A habilidade mais importante para minha profissão é ler em Inglês.

Oito. Além do Inglês instrumental, falar seria também bastante necessário e seria bastante...de grande valia.

Nove. A língua, eu não considero como não sendo pré-requisito, porque ela é muito importante em todos os períodos de estudos. Não, eu nunca considerei a possibilidade de adiar ou deixar para outros períodos a disciplina de Língua Inglesa.

Dez. A língua, eu não considero como não sendo pré-requisito, porque ela é muito importante em todos os períodos de estudos. Não, eu nunca considerei a possibilidade de adiar ou deixar para outros períodos a disciplina de Língua Inglesa.

Onze. O meu conhecimento de inglês antes da universidade é muito fraco e foi um tempo muito longo, portanto, eu nem considero que tenha sido um aprendizado realmente.

Doze. Os contatos que tive com outras línguas foi em parte com pessoas que vieram de outros países ou pessoas daqui que teve em outros locais e fala a língua, principalmente o Francês. Minha esposa conhece um pouco a língua e tem contato com ela.

Treze. Não, não tenho contato com a Língua Inglesa fora do ambiente de trabalho.

Quatorze. Dentre as quatro habilidades, eu acho que escrever e ouvir seriam as mais necessárias, além, é claro de falar.

Quinze. A relação foi puramente na questão de disciplina, pois não houve nenhum outro contato com professores de língua inglesa fora da sala de aula.

Dezesseis. O que mais me incomoda em relação à língua inglesa é a dificuldade de compreensão da minha parte, pois o meu pouco contato gera este bloqueio.

Dezessete. O...quando ouço um nativo falar inglês...sinto uma curiosidade muito grande, pois não consigo entender muitas coisas. Poucas são as palavras que eu consigo entender. Nos filmes existem algumas palavras que a gente consegue compreender com determinada facilidade, pela forma como é dita.

Dezoito. Ter competência oral em Língua Inglesa seria muito importante, pois facilitaria a comunicação. A melhor forma de ter competência oral em Língua Inglesa é estar dentro do país ou em um ambiente em que só seja falada a Língua Inglesa.

Dezenove. A relação foi puramente na questão de disciplina, pois não houve nenhum outro contato com professores de língua inglesa fora da sala de aula.